

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Centrum školského managementu

Bc. Stanislava Vondráčková

Podmínky vstupu do funkce ředitele ve vybraných evropských zemích

Conditions of entry to the headship in selected European countries

Diplomová práce

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Vedoucí závěrečné práce: **PhDr. Václav Trojan, Ph.D.**

2014

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a citovala všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 20. června 2014

.....

podpis

Ráda bych zde vyjádřila poděkování PhDr. Václavovi Trojanovi Ph.D. za jeho cenné rady, povzbuzení a podporu při vedení mé diplomové práce.

.....

podpis

ABSTRAKT:

Diplomová práce se zabývá podmínkami vstupu do funkce a přípravou ředitele školy ve vybraných evropských zemích. V teoretické části se věnuje současné situaci ředitelů škol, jejich možné profesní podpoře a přípravě před vstupem do funkce. Zabývá se i rolí ředitele školy, kompetencemi a procesem získávání a výběru ředitelů škol.

Výběr kvalitních ředitelů škol a jejich příprava, mohou významně ovlivnit efektivitu škol a kvalitu vzdělávaných. Z toho důvodu jsme zjišťovali, jaké podmínky pro vstup do funkce ředitelů škol mají a zda se jejich příprava a proces náboru mění. Ve vybraných evropských zemích jsme popsali a komparovali proces získávání, výběru a přípravy ředitelů škol v letech 1994 až 2012.

Výsledky, které přinášíme, ukazují na měnící se roli ředitele školy, rostoucí požadavky na práci ředitele školy, zvyšující se význam přípravy a vzdělávání budoucích ředitelů škol i potřebu přilákat do škol talentované vůdce. I když jsou podmínky vstupu do funkce ředitele školy ve vybraných evropských zemích různé a v mnoha případech specifické, některé problémy, které řeší, jsou podobné. Z toho důvodu mohou výsledky přinést podněty i inspiraci pro současné i budoucí ředitele škol a pro všechny, které vzdělávání zajímá.

KLÍČOVÁ SLOVA:

ředitel školy, změny, evropské země

ABSTRACT:

The diploma thesis deals with the conditions of the principal office entrance and the training required in selected European countries. In the theoretical part the thesis deals with the current situation of principals, the possible professional support and preparation needed before the post entrance. It also follows up the role of principals, their competencies and the process of acquisition and selection of principals.

The selection of first-rate principals and their training can influence the effectiveness of the school and the quality of education provided. Due to this, the entrance conditions and their preparation were inquired. The process of acquisition, selection and preparation of principals was described and compared in the case of selected European countries from 1994 to 2012.

The results provided show the changing role of school principals, the growing workload requirements principals have to deal with, the growing meaning of preparation and education of future principals and the necessity to attract talented leaders. Even though the entrance conditions are different in distinct European countries, some issues they deal with are similar. Owing to this, the results can provide stimuli and inspiration for current and future principals and for everybody interested in education.

KEYWORDS:

principal, changes, European countries

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Ředitel školy v měnícím se světě	9
1.1 Ředitel školy - důležitá součást řízení změn ve školství	9
1.2 Ředitelé, jejich současná situace a možná profesní podpora	12
2 Ředitel školy - klíčový nástroj dosahování kvality ve vzdělávání	17
2.1 Ředitel školy - manažer v holistickém pojetí a jeho vstup do funkce	17
2.2 Ředitel školy – příprava a vzdělávání a co od ní očekáváme	18
2.3 Role ředitele školy	22
2.4 Kompetence, kompetenční modely	24
3 Podmínky přijetí do funkce ředitele školy	27
3.1 Pravidla a legislativa	27
3.2 Získávání a výběr vhodných kandidátů na pozici ředitele školy	30
3.3 Kvalifikační předpoklady pro výkon funkce ředitele školy	34
4 Profesní příprava a vzdělávání budoucích ředitelů škol	36
4.1 Příprava před vstupem do funkce	36
VÝZKUMNÁ ČÁST	40
5 Cíle výzkumu	40
6 Metodologie	41
6.1 Metoda výzkumu	41
6.2 Místo výzkumu	42
ANALYTICKÁ ČÁST	43
7 Zpracování dat a výsledky	43
8 Závěry výzkumu a diskuse	51
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
SEZNAM PŘÍLOH	79

ÚVOD

Současná doba, kterou prožíváme, je typická neustálými změnami. Do našich životů zasahují změny ekonomických a společenských podmínek, změny politické, změny ve vývoji technologií, všudypřítomná globalizace, zrychlující se informační a komunikační toky a mnoho dalších vlivů, které s sebou přinášejí měnící se požadavky a zvyšující se nároky na znalosti, dovednosti a schopnosti člověka. Přicházejícím změnám je potřebné se přizpůsobovat a hledat způsoby, jak v měnícím se světě obstát. Zdá se, že někteří lidé, některé organizace, či některé země, mají klíč k řešení problémů, jiní s nimi naopak zápasí a hledají cesty, kudy se vydat. Podobné je to i ve školském prostředí. V mnoha zemích se snaží iniciovat změny vzdělávací politiky a prosazovat opatření, která by podpořila přípravu občanů na měnící se svět. O tom, jak se kde daří stanovené cíle plnit a jaké cesty volí, se dovídáme z různých zdrojů. Získáváme tak inspiraci, ale i doporučení, jak se některým rizikům vyhnout.

Bohatým zdrojem příkladů, který, poskytuje porovnání, poukazuje na nové trendy i upozorňuje na potřebu dívat se na problematiku školského prostředí v širších souvislostech, je srovnávací pedagogika, ze které vycházíme i v diplomové práci.

Tématem, které je v současné době aktuální a které je řešeno na mnoha úrovních i z různých úhlů pohledu, je téma ředitele školy. Z mnoha výzkumů vyplývá, že ředitelé škol hrají v efektivitě škol i kvalitě vzdělávaných jednu z nejdůležitějších rolí. Podpora jejich kvality, přípravy, vzdělávání a kultivace jejich kompetencí, je oblastí, která v systematickém pojetí může mít významný vliv na rozvoj škol a podporu budování společnosti vědění v jednotlivých zemích.

V souvislosti s výzkumy o vlivu ředitele na efektivitu školy a kvalitu vzdělávaných nás zajímá, zda je věnována pozornost i získávání, výběru a přípravě ředitelů škol a zda v této oblasti manažerské práce dochází ke změnám. Z toho důvodu jsme zvolili

hlavní cíl práce, kterým je popsat a porovnat podmínky vstupu do funkce a průběh přípravy budoucích ředitelů škol ve vybraných evropských zemích.

V zahraničí i v České republice existují zdroje, které poskytují příležitost k poznání, jak získávání, výběr a příprava budoucích ředitelů v jednotlivých zemích probíhá. Můžeme tak získat informace o rozdílných přístupech k řešení podobných otázek v různých zemích. Díky prezentované zkušenosti jiných, můžeme odhalovat, jaký vliv mohou na zkoumanou problematiku mít politické, sociální, ekonomické nebo například kulturní a historické podmínky dané země. Máme možnost získat informace o vývoji zkoumané problematiky

z hlediska času, technologií a dalších úhlů pohledu a předat je dalším, aby mohli využít zkušenosti jiných ve vlastním prostředí.

V závěrečné práci vycházíme zejména z dostupných teoretických poznatků a internetových zdrojů. Využíváme mezinárodní srovnávací dokumenty, českou a zahraniční odbornou literaturu, příspěvky ze sborníků českých a mezinárodních konferencí a články českých a zahraničních autorů.

Diplomová práce má dvě části, teoretickou a praktickou.

V teoretické části se nejprve věnujeme řediteli školy jako důležité součásti řízení změn ve školství. Vycházíme ze současné situace ředitelů škol a jejich potřebné profesní podpory. Ředitele školy představíme jako klíčový nástroj v dosahování kvality ve vzdělávání a manažera v holistickém pojetí. Krátce se zmíníme se o vstupu ředitele do funkce. Zdůrazníme důležitost přípravy i základního manažerského vzdělání ředitele před nástupem do funkce a uvedeme, co je od ředitele očekáváno. Upozorníme na různé role, které může ředitel školy hrát, souvislosti s kompetencemi ředitele školy a jeho přípravou na efektivní výkon funkce. V další části se krátce dotkneme legislativy a pravidel souvisejících s přijetím do funkce ředitele školy, poté se budeme věnovat získávání a výběru vhodných kandidátů na funkci ředitele školy a kvalifikačním požadavkům na funkci ředitele školy. Závěr teoretické části věnujeme profesní přípravě a vzdělávání budoucích ředitelů škol.

Ve výzkumné části se zabýváme popisným typem výzkumu, který směřuje ke komparaci podmínek vstupu ředitele do funkce a popisu přípravy budoucích ředitelů ve vybraných evropských zemích.

Vycházíme z hlavního cíle diplomové práce a hledáme odpověď na otázku:

Jaké jsou podmínky vstupu do funkce a jak probíhá příprava budoucích ředitelů škol ve zkoumaných zemích?

Ke zjištění stavu zkoumané problematiky jsou stanoveny dílčí cíle, které charakterizují následující tři výzkumné podotázky.

1. Jaké jsou podmínky pro přijetí do funkce ředitele školy?
2. Jaké jsou kvalifikační předpoklady pro výkon funkce ředitele školy?
3. Existuje systematická příprava budoucích ředitelů škol?

Výstupem závěrečné práce budou srovnávací tabulky, za pomoci kterých přineseme popis a porovnání podmínek vstupu do funkce a průběhu přípravy budoucích ředitelů škol. Získáme přehled o tom, jak jsou ředitelé získáváni, jakým způsobem a podle jakých kritérií jsou ředitelé škol vybíráni ve zkoumaných zemích v časovém porovnání let 1994 až 2012. Dalšími výsledky budou informace o kvalifikačních požadavcích na funkci ředitele školy a

porovnání zemí, které vyžadovaly v letech 2006 až 2012 pro vstup do funkce ředitele školy delší pedagogickou praxi než šest let. Poskytneme i přehled povinného rozsahu přípravy pro řízení organizace před nástupem do funkce ředitele školy, které vyžadovaly vybrané země ve školním roce 2006/2007 a ve školním roce 2011/2012. Výstupem práce bude i přehled zemí, ve kterých je příprava budoucích ředitelů dobrovolná, povinná nebo systematická. V poslední srovnávací tabulce nabídneme porovnání vývoje povinné speciální přípravy budoucích ředitelů škol před nástupem do funkce v letech 1994 až 2012.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Ředitel školy v měnícím se světě

1.1 Ředitel školy - důležitá součást řízení změn ve školství

Efektivní řízení školství, kvalita vedení škol a kvalitnější vzdělávání je ve většině evropských zemí tématem, které je v poslední době často diskutované. Polemiky probíhající na nejrozličnějších úrovních řízení školství, mezi účastníky vzdělávání i mezi aktéry, které fungování škol nepřímou ovlivňuje či zajímá, přinášejí často rozdílné, někdy i v průběhu doby měnící se pohledy.

Na odborné úrovni se výše uvedené problematice věnují mezinárodní instituce (např. UNESCO, OECD, Světová banka, Evropská komise, EURYDICE, CIES, CESE, IEA, WCCES, McKinsey&Company, různě zaměřené mezinárodní týmy, skupiny odborníků i experti v jednotlivých zemích. Výsledky jejich výzkumů přinášejí důkazy o měnících se ekonomických, sociálních a kulturních podmínkách společnosti. Ve zveřejňovaných dokumentech se dovídáme o globalizaci, pokroku informačních a komunikačních technologií, informační explozi, demografickém vývoji, migraci obyvatel a jejich vlivu na vzdělávání.

Přicházejícím změnám je potřebné se přizpůsobovat a hledat způsoby, jak v měnícím se světě efektivně školské systémy řídit, jak poskytovat kvalitní vzdělávání.

Některé mezinárodní organizace vydávají na základě výzkumů svá doporučení, jak se s měnícími se požadavky a novými úkoly vypořádat, poukazují i na rizika a nové výzvy, které s sebou změny přinášejí.

Reformy školství, které v posledních letech v mnoha zemích probíhají, jsou rozmanité, ale je zřejmé, že podstatnou úlohu při vytváření pravidel a obecných principů vzdělávání, hraje v jednotlivých zemích Evropy stát. Úhel pohledu na míru vlivu centrálních orgánů na řízení systému se v závislosti na cílech i časových obdobích může měnit. V poslední době v mnoha zemích převládá snaha předat pravomoci a odpovědnost na co nejnížší úroveň, místním orgánům a školám, podpořit tak demokracii ve školách, poskytnout vedení školy a učitelům větší volnost a pomoci tak zlepšit kvalitu vzdělávání. To přináší školám různou míru a rozsah autonomie. V jednotlivých zemích tak mohou být na školy přeneseny rozdílné rozhodovací pravomoci, které ve svých důsledcích mohou významně ovlivnit fungování školy, klást rozdílné požadavky na znalosti, dovednosti a schopnosti ředitele školy a **výrazně ovlivňovat podmínky, za kterých ředitel vstupuje do funkce** i podmínky jeho dalšího působení v ředitelské funkci (Walterová, 2002; Autonomie, 2008; Schleicher, 2012).

Jak uvádějí Průcha a kol. (2009), **úkolem ředitelů je pomoci zabezpečit optimální podmínky výchovně vzdělávacího procesu, plnění učebních cílů a za pomoci systematického využití komplexu manažerských funkcí, vést školy k vytyčeným strategickým cílům.** Na tyto úkoly je ale nutné ředitele škol připravit.

S probíhajícími změnami rostou i **nároky na ředitele škol.** Upozornění na to, že správa školy je stále složitější a její **efektivní vedení vyžaduje různé a stále širší dovednosti**, se objevují již delší období (Walterová, 2002; Pol, 2007)

V **některých zemích Evropy** (např. Velké Británii, Francii, Portugalsku, Španělsku, Finsku) se na přelomu 20. a 21. století objevují **přípravné programy**, které mají za úkol ředitele škol na nové podmínky a **moderní řízení škol připravit.** Programy většinou odrážejí kvalifikační požadavky, které jsou na budoucí ředitele kladeny. Ti, kteří ředitele připravují, se snaží reagovat na narůstající povinnosti i složitost situací, kterým jsou a budou ředitelé vystavováni. **Inspirují se jinými obory, zavádějí nové modely, metody a formy vzdělávání a přípravy** (Ředitelé, 1997). Vzdělavatelé ředitelů hledají vlastní přístupy, využívají úspěšné příklady přípravy ředitelů škol z jiných zemí, poukazují na nové trendy a seznamují s nimi ostatní (Kalous, 1997; Walterová a kol., 2002; Bacík, 2006; Pol, 2007; Chapman, 2011).

O změnách, které řízení škol provázejí a na které je potřebné ředitele připravit, se dovídáme z různých zdrojů.

Například Sdělení (2008) uvádí, že školy jsou stále komplexnějšími a autonomnějšími organizacemi. Upozorňuje, že je nutné klást důraz na podporu rozvoje vůdčích schopností ředitelů škol, distribuované vedení, ale i na to, že v důsledku stále se zvyšujícího tlaku na ředitele škol se jejich funkce stává neatraktivní a mnohé členské státy mají dokonce s náborem **odpovídajících uchazečů na funkci ředitele školy** potíže. Pozitivní změnu může přinést například **zlepšení náboru ředitelů škol, jejich systematická příprava, podpora a vzdělávání.** Přípravu budoucích ředitelů je potřebné zaměřit na jejich schopnosti zlepšovat výsledky studentů a podporovat profesní rozvoj zaměstnanců školy. Je také nutné zdůraznit tyto skutečnosti v národních programech reforem jednotlivých států.

Pont a kol.(2008) předkládá podrobnější údaje týkající se rozvoje dovedností pro vedení školy, přípravy a podpory ředitelů škol ve své hodnotící zprávě, ve které téma **systematického rozvoje znalostí a dovedností pro efektivní školní lídršip (vedení)** zaujímá třetí místo mezi dvaceti devíti prioritními tématy v rámci Agendy OECD. To svědčí o důležitosti, jaká je tématu přikládána. Pont a kol.(2008) na základě realizovaných mezinárodních výzkumů mimo jiné zdůrazňuje i **vliv vedení školy na motivaci a kapacitu učitelů, školní klima, zlepšování rovných příležitostí ve vzdělávání a kvalitu vzdělávání.**

Podobně se k otázkám vedení a řízení škol, rostoucí potřebě lídršipu, spolupráci uvnitř i vně škol a **potřebě nového pojetí přípravy a rozvoje ředitelů škol v Anglii** vyjadřuje (Chapman, 2011).

Na **Slovensku** se výzkumu zaměřenému na **přípravu a vzdělávání ředitelů škol** věnují Bitterová a kol. (2011), na optimalizaci vzdělávání manažerů škol v mnoha souvislostech se dlouhodobě soustřeďuje i Obdržálek (Průcha a kol., 2009).

O různých cestách získávání, výběru i přípravy ředitelů škol se dovídáme například z článků anglických, norských, španělských, francouzských a rakouských autorů.

V Praze na evropské konferenci ke kvalitnímu a efektivnímu vedení škol ve 21. Století (Ředitelé, 2010) zaznívá, že se od vedení škol vyžadují **různorodé a stále širší dovednosti a že je nezbytné na ně ředitele lépe připravit**. Očekává se, že ředitelé škol, jako manažeři vzdělávání, budou těmi, kdo pomohou prosadit změny vzdělávací politiky v jednotlivých zemích a spolu s pedagogy připraví ty nejvhodnější podmínky pro přípravu žáků a studentů na budoucnost.

Práce ředitele školy jako vrcholového manažera se tak stále více přibližuje vyjádření Kantera v Armstrong (2010), který o práci manažerů řekl: „*Manažerská práce prochází tak enormními a rychlými změnami, že mnozí manažeři přetvářejí své povolání za pochodu.*“

Situaci ředitelů škol v **České republice**, která se v některých aspektech může podobat situaci ředitelů i v jiných zemích, komentuje Pol (2007): „*Ukazuje se, že práce ředitele školy je stále komplexnější a složitější, bývá nezdárka zdrojem stresu, ředitelům se zdaleka ne vždy dostává dostatečné podpory, aby ji dobře zvládali, časově je velmi náročná a často má dokonce neblahý dopad i na soukromý život.*“

Pol (2010) upozorňuje, že k trvalým schopnostem, které musí ředitelé zvládat, postupně přibývají nové, jako jsou **rozvoj spolupráce, tvorba vize, citlivost ke kultuře školy, účinná celostní podpora vzdělávání učitelů, uplatňování výsledků výzkumů v praxi aj.**

Podobně, s uvedením, některých dalších **aspektů ředitelské práce**, popisuje současný stav Voda (2013), který uvádí, že „*napříč jednotlivými zeměmi existují obavy, že role ředitelů, které byly koncipovány pro potřeby minulosti, už nejsou dostačující. V mnoha zemích jsou ředitelé přetíženi, mnoho z nich se blíží důchodovému věku a je stále obtížnější je nahradit.*“ Poukazuje na **vzrůstající pracovní požadavky, nebezpečí nedostatečné profesní přípravy ředitelů, omezené vyhlídky na kariérní postup, nedostatečnou podporu a ohodnocení.**

To, že si stávající problémy a jejich nutné řešení odborníci uvědomují, dokládají mnohá vyjádření. Požadavky na změnu zaznívají ve Schleicherovi (2012), kde se uvádí, že je potřebné hledat inspiraci v zemích, kde mají propracované metody jak přilákat do vedení škol co nejlepší uchazeče, kde se daří vychovávat vůdce škol, kteří umí zefektivnit práci školy i zlepšit výsledky svěřených žáků a studentů.

Situace v jednotlivých zemích i mezi jednotlivými školami může být rozdílná, některé problémy, které ředitelé škol řeší, jsou ale podobné. Oba pohledy na věc se snažíme částečně vyličit v následující kapitole.

1.2 Ředitelé, jejich současná situace a možná profesní podpora

Konkrétní podmínky, ve kterých ředitelé škol působí, poodhalují autoři z různých zemí světa. Přinášejí důkazy o tom, co ředitele tíží, s čím se umí a neumí vypořádat.

Na rozdílnost situace ředitelů v jednotlivých zemích i v konkrétních školách může mít vliv mnoho nejrůznějších faktorů. Mohou se projevovat vlivy historické, kulturní, sociální, ekonomické, globalizační. V evropských zemích se projevují i vlivy evropské dimenze a vzdělávací politiky konkrétních zemí. Působení ředitele školy výrazně ovlivňuje jeho role, osobnostní nastavení, ale i okolnosti vyplývající z velikosti a specifík řízené školy, zvláštnosti jejího okolí a v neposlední řadě i z rodinného zázemí ředitele (Chapman, 2011; Pol a kol., 2009; Schleicher, 2012).

Popisem a komparací práce ředitelů škol v konkrétních podmínkách jsou odhalovány některé typy problémů, které je potřebné na různých úrovních vzdělávacích systémů řešit. **Odkrývají se i oblasti, na které je možné budoucí ředitele předem připravovat. Jejich příprava tak může být zaměřena na řešení otázek, které přetrvávají, ale také na řešení otázek nových, které přinášejí procesy přeměny školských systémů.**

Práce ředitele školy se vyvíjí, což dokládá řada autorů z různých zemí, kteří ředitelskou práci sledují z různých pohledů (Stewart, 2013; Pol, 2007; Slavíková, 2003; Walterová, 2002; Tureckiová, 2012; Rektor, 2011).

Změnu v práci ředitele školy v **České republice** v posledních dvaceti letech, charakterizují Lhotková a kol.(2012): „*Při komparaci odpovědností (tedy pouze jednoho pojetí kompetence ředitele), které měl ředitel v roce 1989 a které má v roce 2012, nabýváme dojmu, že hovoříme o zcela jiné práci.*“

Zdá se, že se ředitel ze správce školy mění v lídra, který má za úkol iniciovat změny, motivovat lidi a vést školu k vytčeným cílům.

Stále více autorů se shoduje na tom, že kvalitní školní lídršip je klíčovým prvkem ovlivňujícím efektivitu školy a příležitostí pro rozvoj škol. Z toho důvodu je předmětem zájmu výzkumu po celém světě (Hansson a Andersen 2007; Kaldestad a kol., 2009; Zeepeda, 2012; Spiro, 2013; Stewart, 2013; Moos, 2013).

Víšek a Kleskeň (2010) uvádějí „*že ty nejlepší vzdělávací systémy na světě jsou založené na kvalitním vedení lidí – leadershipu*“.

Důkazy na podporu vlivu kvalitního lídršipu přichází z různých zemí světa. Příkladem je vzdělávací reforma v **kanadském Ontariu**, která je založena právě na **zvyšování lídršipu** na všech úrovních systému (Leithwood, 2012).

Výchově a podpoře školních vůdců, výběru talentů a přípravným programům pro ředitele škol v **Anglii, v Honkongu, Singapuru, Shanghai i Ontariu** se věnuje Steward (2013), který upozorňuje i na nutnost připravit ředitele škol na nové role i potřebu systematicky zlepšovat jejich znalosti, schopnosti a dovednosti.

Příkladem dokládajícím vliv kvalitního lídršipu jsou i výsledky výborných ředitelů škol v **Koreji**, kteří přijímají svá umístění v znevýhodněných školách s nízkou kvalitou výuky jako projev uznání a příležitost dokázat změnit kulturu škol a zvýšit kvalitu výuky (Rovnost, 2012).

Výzkumy v oblasti reforem vzdělávacích systémů v **Anglii nebo Singapuru** zase dokládají, že **dobré vedení škol je podstatné pro změny a úspěch reforem** (Rovnost, 2012).

Na **Slovensku** se Obdržálek a Marková (2012) zaměřují na souvislosti **mezi vedením školy a klima školy** a na základě svých výzkumů uvádějí, že čím více ředitel školy uplatňuje **při řízení svůj kladný příklad**, zaměřuje se na spokojenost učitelů, uplatňuje konstruktivní kritiku, tím více se projevuje otevřené klima školy, zájem učitelů o práci a naopak.

Bacík (2006) popisuje zlepšení atmosféry ve školách s výraznou participací učitelů na rozhodování, které se projevuje větší ochotou ke **kooperaci mezi učiteli, pedagogickou angažovaností učitelů, větší ochotou učitelů k inovacím**, zlepšením **důvěry** mezi učiteli navzájem a mezi učiteli a vedením školy.

Další příklady o možné změně kultury, spolupráci, partnerství mezi školami a přípravě ředitele na roli lídra uvádí (Veselý, 2013).

Do popředí stále více vstupuje umění ředitelů vytvořit vyvážený tým a příznivé klima pro práci ve škole (Schratz a kol. 2010; Stewart, 2013; Spiro, 2013)

V současné situaci, nesmíme zapomínat ani na potřebu připravovat a vychovávat nové nástupce ředitelů škol, jak upozorňuje (Lhotková, 2011).

S kvalitou lídršipu souvisí zvládání problémových a krizových situací, komunikační dovednosti, schopnosti delegovat pravomoci a další oblasti práce ředitelů, které mohou přinášet stres a které tíží nejednoho z nich (Reppa a Lazaridou (2008) v Crawford and Earley 2011).

Oporou a výzvou pro ředitele, kteří chtějí své týmy **vést** co nejlépe, jsou shodné názory mnoha **autorů, kteří uvádějí, že lídršipu je možné se naučit** Fauske,2002; Huber, 2004a,2004b; Hansson & Gamag, 2005 v Hansson a Andersen 2007; Zeepeda, 2012).

Výše uvedené vlivy lídršipu jsou jen jedním z úhlů pohledu na komplexní práci, která budoucí ředitele čeká.

Trojan (2009) vystihuje současné požadavky, na které by měl být ředitel české školy připraven: *„Řízení školy dnes vyžaduje nový typ řídicího pracovníka. Musí to být profesionál, který dokáže sladit požadavky zřizovatele, inspekce, rodičů, žáků a především zaměstnanců; musí být odborníkem, manažerem i leadrem. Dnešní řízení vyžaduje demokratický participativní přístup, schopnost dostatečně rychle a nepřetržitě se vzdělávat i učit se zvládat změny.“*

Podobný názor, v různých obměnách ovlivněný konkrétní situací ředitelů ve vlastní zemi, prezentuje i řada odborníků ze Skotska, Anglie, Švédska, Norska, Slovenska, Francie, Slovinska, Polska, Španělska, Řecka, Číny, USA, Austrálie, apod.

Co dalšího ředitele škol tíží a na co je nutné je připravit?

Otázkou, se kterou se musí vypořádávat ředitelé v mnoha zemích, jsou stále se **zvyšující se administrativní povinnosti** (Víšek a Kleskeň, 2010).

Na tuto skutečnost upozorňuje i Schleicher (2012), kde se uvádí, že administrativa zabírá ředitelům stále více času, čímž jim zbývá méně času na řízení pedagogického procesu, které by mělo být prioritní.

Ježková a kol. (2011, s. 154) popisují situaci ve **Švédsku** *„Ředitelé podle zjištění tráví až příliš mnoho času administrativními činnostmi (Skolverket 1997c,1999c).“*

Víšek a Kleskeň (2010) odhalují stejný problém v **českém školství**. Uvádí, že ředitelům většinu pracovní doby zabírá provoz a administrativa, zatímco na zlepšování kvality výuky jim zbývá přibližně 20 % času.

Dvořák (2011) navíc upozorňuje, že administrativní zátěž odvádí ředitele od vedení pedagogické práce ve škole a vytváří riziko, že ředitel nebude znát nejnovější trendy a nebude schopen být pedagogickým lídrem.

Uvedli jsme příklady problémů, které ředitele tíží (zvládání a iniciování změny, nadměrného tlaku, stresu, umění vést ostatní, nadměrná administrativní zátěž, zvládání

problémových a krizových situací, schopnost delegovat pravomoci, měnit kulturu školy, zvyšovat kvalitu výuky), jejich výčet však není zdaleka konečný.

Základem je, hledat a nacházet způsoby, jak situaci zlepšit. Budoucí ředitele je nutné na těžkosti, se kterými se v různých obměnách budou potýkat připravit. Potřebují nejen na problémy reagovat, umět si s nimi poradit, ale co je důležité, měli by dokázat změny vysvětlovat i pomáhat je zvládat ostatním.

Pokud sledujeme odbornou problematiku k popisovanému tématu, zjišťujeme, že se odpovědní činitelé v jednotlivých zemích většinou snaží problémy řešit. Svými přístupy i postupy se ale mohou výrazně lišit, což výstižně popisuje Veselý (2013), když uvádí, že mnoho států „*radikálně změnilo legislativu, přerozdělilo odpovědnosti uvnitř vzdělávacího systému (tj. například decentralizovalo, či naopak centralizovalo), změnilo standardy a způsob jejich ověřování prostřednictvím testování, zřídilo nové instituce, zrušilo ty staré atd.*“

Výše uvedené vlivy a mnoho dalších se promítají do práce ředitelů škol. Proto si myslíme si, že pokud chceme, aby ředitelé uspěli a uměli implementovat změny do svých škol, bude jednou z nejdůležitějších věcí, hledat a nacházet cesty, **jak ředitele podpořit, jak je co nejlépe připravit, jak je naučit zvládat jejich komplexní role**. Je potřebné hledat úspěšné příklady zvládání změn, upozorňovat na ně a snažit se je předávat s vírou, že budou citlivě využity v novém prostředí.

Základním předpokladem je potřeba připravit ředitele na proměny požadavků, které se týkají prakticky všech manažerských činností a vztahují se ke všem oblastem chodu školy (Pol a kol., 2009)

Nabízí se otázka: Jak konkrétně můžeme ředitelům škol pomoci? Odborníci mnoha zemí světa přichází s radami, ověřují nové přístupy, přináší doporučení.

Pokud chceme, aby práce ředitelů byla úspěšná, je nezbytné je naučit, aby jejich konání bylo co nejvíce **efektivní**. Drucker (2008) uvádí základní návyky myšlení, které by si měl člověk osvojit, aby se mohl stát **efektivním vedoucím**. Jeho nadčasový pohled, poukazuje na to, že „*Efektivnost vedoucích pracovníků je příslibem a nadějí, že moderní společnost bude ekonomicky produktivní a sociálně životaschopná.*“ Uvedené vyjádření, které doplnil o nutnost vysoce kvalifikovaných vedoucích věnovat se vlastnímu sebeřízení, náročnému cílenému sebe rozvoji, je přístupem, který ovlivňuje motivaci, zaměření i oddanost zapojení ostatních. Lidé, kteří zvládají takovou roli, jsou pro organizaci zdrojem konkurenční výhody a největším bohatstvím. To platí i pro ředitele škol.

Efektivní práce ředitelů škol **vyžaduje kvalitní přípravu, která řediteli může usnadnit** působení obzvláště ve školách znevýhodněných nebo s nízkou úrovní výuky či jinak ztížených podmínkách (Rovnost, 2012). To potvrzuje i Spiro (2013), který uvádí, že efektivní ředitelé se i přes časové vytížení dokáží plně věnovat sledování výuky a přinášet nové podněty. Stejný autor uvádí i pět klíčových praktik efektivních ředitelů, kterými jsou vytváření vize úspěchu pro všechny studenty, vytváření příznivého prostředí pro vzdělávání, pěstování schopnosti vedení v druhých, zlepšování výuky, řízení lidí, dat a procesů, tak aby podporovaly zlepšování školy.

Veber a kol. (2009) popisují, že již na počátku dvacátého století J. A. Schumpeter rozpoznal **pozitivní náboj změn (inovací)** pro úspěšný rozvoj každé organizace. Zároveň ale upozornil na to, že jejich přínos je v důsledku schopnosti dalších subjektů vyrovnat se s novinkami pomíjivý. Z toho důvodu je nutná neustálá příprava nových inovací.

To platí i v životě školy a **vyžaduje pozornost při přípravě a dalším působení ředitelů škol**, což potvrzují Slavíková (2008) i Víšek a Kleskeň (2010) svými upozorněními na **nenahraditelnost ředitele školy při řízení změny**. Chapman (2011) navíc poukazuje na to, že je pro ředitele nutné naučit se zvládat změny, které působí nejenom ve školách, ale i mezi školami a vně škol.

Jak je možné se některým negativním jevům vyhnout, minimalizovat je, či je řídit ve prospěch školy, popisuje (Trunda a Bříza, 2012).

V souvislosti s přípravou i realizací změn nejenom v rámci jednotlivých škol (které iniciují ředitelé), ale i v rámci reforem vzdělávacích systémů, je potřebné dbát i na odvrácenou stranu věci, **rychlé překotné změny bez dostatečné podpory**. Dopady takových změn do práce ředitelů škol můžeme nalézt v různých zemích například Ježková a kol. (2010) je dokumentují vyjádřením některých britských ředitelů, kteří popisují, že proběhlo „*příliš mnoho změn v příliš krátkém čase na to, aby je bylo možné řádně implementovat*“, či vyjádřením, že reformu ředitelé oprávněně vnímají jako „*hop do iniciativy, hop z ní*“ („*iniciativní vyhoření*“). Veselý (2013) popisuje situaci v Kanadě, kde negativní dopady necitlivých reforem ve školství a kritika škol v devadesátých letech 20. století vedly k četným stávkám učitelů).

Další oblastí, ve které ředitelé očekávají pomoc a na jejíž zvládnutí je budoucí ředitelé nutné připravovat je **nadměrné administrativní zatížení**. Belgický odborník Marc Van den Brande (Ředitelé, 2010) na příkladu Flander představil možnost, jak se díky sdružování škol do menších skupin a sdílení části administrativních povinností, či přenosu povinností na

společného administrativního pracovníka, vyrovnali s nárůstem povinností ředitelů ve zmiňované oblasti.

Jinou inspiraci poskytují Víšek a Kleskeň (2010). Uvádějí, že, *úspěšné příklady z podnikové sféry ukazují, že administrativní zátěž a náklady lze snížit o 20 až 40 %.*“ Na zkušenosti se snížením administrativní zátěže ředitelů i učitelů v Ontariu upozorňuje Veselý (2013). Inspiraci pro praxi ve školství z jiných oborů lze nalézt např. i v Best office (2013).

Lhotková (2011) uvádí, jak je možné ředitelům škol pomoci snížit zátěž přenosem některých povinností na střední management školy. Specifika, výhody i úskalí při využití modelu středního managementu v praxi popisují (Lhotková a kol., 2012).

O různých přístupech k vedení školy, které mohou ovlivnit a snížit zátěž ředitele školy, existuje mnoho různých studií. O některých z nich se dovídáme v (Kaldestad a kol., s. 133, 2009).

Při studiu dokumentů týkajících se školského prostředí nebo při sledování zpráv v médiích, si nemůžeme nevšimnout, že se ředitelé škol stále více dostávají do popředí zájmu, stávají se klíčovým nástrojem dosahování kvality ve vzdělávání.

I když se v teoretické části 1.2, s cílem zaujmout budoucího čtenáře, soustředíme na konkrétní příklady z praxe, jsme si vědomi, že takto pojaté pohledy na problémy ředitelů škol i prezentované formy jejich podpory, mohou být subjektivní. Uvědomujeme si, že zmiňovaná problematika má daleko širší záběr a souvislosti a jiní autoři mohou vidět problémy a podporu ředitelů škol z jiných pohledů.

2 Ředitel školy - klíčový nástroj dosahování kvality ve vzdělávání

2.1 Ředitel školy - manažer v holistickém pojetí a jeho vstup do funkce

Tak, jak přibývají potřeby vybavovat mladé lidi znalostmi a dovednostmi pro měnící se svět, usilují národní politiky o transformaci svých vzdělávacích systémů. S přibývajícimi důkazy o vlivu ředitele na zlepšování výsledků žáků, motivaci učitelů i účincích na změnu klima školy a okolí, se dostává role ředitele školy stále více do popředí zájmu mezinárodní školsko-politické agendy (Santiago a kol., 2012). **Ředitel školy se stává klíčovým činitelem ovlivňujícím efektivitu školy a kvalitu vzdělávaných. Výběr ředitelů škol, jejich příprava a vzdělávání získává globální charakter v tom smyslu, že kvalitní příprava ředitelů a jejich schopnosti efektivního vedení škol mohou výrazně ovlivňovat vzdělávané, okolní komunitu školy, region a ve svých důsledcích i celou společnost.** Může ovlivnit vývoj

dalších generací, dokonce ovlivnit úspěšnost státu a jeho konkurenceschopnost (Armstrong, 1999; Chapman, 2011; Santiago a kol. 2012)

Pokud sledujeme proměnu ředitele jeho pohledem, zjistíme, že vstup do funkce ředitele školy je rozhodnutím, které výrazně ovlivní život člověka. O této skutečnosti referují různí autoři (Pol, 2007, 2010; Rymeš, 2012).

Prováděné výzkumy přinášejí důkazy, že osobnost ředitele výrazně ovlivňuje i život jeho spolupracovníků a jejich rodin, má vliv na změny v životech žáků, studentů školy i rodin, ze kterých přicházejí (Benaim a Humphreys, 2010). Podobně se vyjadřují další autoři, kteří uvádějí, že ředitelé mají podstatný vliv na výsledky studentů, učitelů, rozvoj rodin a komunit, ve kterých působí, i když jde většinou o působení nepřímé (Leithwood., 2012; Pol, 2007; Key data, 2009; Schratz a kol., 2009).

Aby ředitel školy po vstupu do funkce dokázal naplnit očekávání své i svého okolí, je potřebné chápat ředitele školy jako manažera v holistickém pojetí a v tomto duchu přistupovat i k jeho přípravě, vzdělávání a podpoře při působení ve funkci (Pol, 2007; Chapman, 2011; Tureckiová, 2012).

Z výše uvedených důvodů je stále více pozornosti věnováno úsilí připravit a vyvinout co nejefektivnější postupy a programy, které umožní přilákat, vybrat a připravit **osobnostně vyspělé ředitele, schopné vytvářet a naplňovat vize, motivovat ostatní, zvládat chod školy, změny a narůstající požadavky, kterým budou vystaveni.**

2.2 Ředitel školy – příprava a vzdělávání a co od ní očekáváme

Podle Vebera a kol. (2009) se díky změnám v charakteru práce stává **vzdělávání celoživotním procesem** a stále více překračuje úzký rámec dřívější profesní kvalifikační přípravy. To je stále více **patrné i v přípravě a vzdělávání ředitelů škol.**

Pokud chceme, aby ředitel školy, jako představitel vzdělávací instituce, naplňoval myšlenky Armstronga (2010), ovlivňoval rozvoj svůj, svých spolupracovníků a tím i vývoj a konkurenceschopnost organizace (školy), je potřebné, aby ředitel tuto roli chápal a byl na ni připraven.

Eger (2004) upozorňuje, že ve školství jsou požadavky na vzdělávání oproti jiným odvětvím o to naléhavější, že má za úkol od nejútlejšího dětství učit a naučit člověka si vytvářet pozitivní postoj k učení se.

Tureckiová a Veteška (2011) uvádějí, že v dnešní době cílevědomé vzdělávání a všechny typy učení zaměřené na kompetence mohou umožnit jedincům snazší orientaci v prostředí změny a zvýšit předpoklad k jejich lepšímu budoucímu uplatnění v životě. Z toho

důvodu je a bude pro ředitele škol, jako vedoucí organizací, nezbytné **umět se v prostředí změny orientovat, podporovat inovace, hledat vhodné inspirace v různých typech prostředí** (firemní, lékařské apod.) a navíc se snažit využít **předností vlastních vzdělávacích organizací k inspiraci ostatních.**

V předchozích částech práce jsme zabývali změnami a jejich důsledky pro práci ředitele školy. Uvedli jsme, že stávající i budoucí ředitelé se setkávají a budou setkávat s mnoha proměnami ve školském prostředí, na které je potřebné se připravovat. Zmínili jsme některé příklady problémů, se kterými se ředitelé potýkají i příklady jejich možných řešení. To je jen zlomek výzev, které na budoucí ředitele čekají.

V důsledku měnícího se pohledu na vedení a řízení škol (odvíjejícího se od výzkumů, teorie i praxe), probíhajícího v určitých výrazných etapách (od snahy zdůrazňovat vliv osobnostní kvality a charakteristiky úspěšného ředitele, hledání chování ředitele spojeného s úspěšností školy, preferované situační přístupy, důrazu na souvislosti mezi stylem vedení a řízení a kulturou organizace, jako transakcí mezi vedoucími a vedenými po schopnost měnit kulturu organizace Pol (2007) **dochází k vývoji i v pohledu na přípravu ředitele školy.**

Vzdělavatelé ředitelů v evropských zemích se snaží reagovat na reformy školských systémů ve svých zemích. V důsledku větší autonomie škol potřebují ředitele připravit na rostoucí role a odpovědnosti ředitelů škol (Schleicher, 2012). Váňová (2009, s. 59) upozorňuje i na **vliv myšlenky evropské dimenze a důsledky globalizace, které se projevují v přípravě ředitelů škol.**

Vyjádření řady odborníků vypovídají o tom co od budoucích ředitelů škol a jejich přípravy očekáváme. Většina z nich se shoduje na tom, že příprava ředitelů škol by měla být koncipována s ohledem na dnešní i budoucí fakta, měla by předvídat budoucí vývoj a co nejlépe připravovat adepty na vstup do funkce. Ředitelé, jako ti, kteří ovlivňují život škol a vzdělávaných, by měli být připravováni na zvládání úkolů současných, ale i na nové cesty, které jim mohou pomoci zvládat příští změny, které před školy budou postaveny. Jejich konkrétní názory uvádíme v další části.

Jak uvádí Kalous (2012), škola z důvodu abnormálního zrychlování změn musí *„připravovat studenty pro profese, které ještě neexistují, učit řešit problémy, o jejichž existenci ještě nevíme, a užívat technologie, které ještě nebyly vynalezeny.“* Tyto myšlenky jsou nadčasové, ale k jejich naplnění je potřebné se přibližovat a ředitele škol připravovat tak, aby byli schopni školy změnami vést.

Podle Pol (2007) bude nutné zdůraznit flexibilitu ředitelské práce. Ředitelé budou potřebovat schopnosti aplikovat teorii do pedagogické praxe, výhodou bude jejich umění

práce s lidmi, umění komunikovat a řešit problémy, umění se demokraticky rozhodovat ve škole i mimo ni. Důležitá bude jejich schopnost rozvíjet pozitivní pracovní prostředí, využívání příležitostí rozvoje komunikačních a informačních technologií i porozumění sociálním a politickým trendům ve školství.

V Praze na evropské konferenci ke kvalitnímu a efektivnímu vedení škol ve 21. století (Ředitelé, 2010), bylo upozorňováno na nutnost ředitelů umět řídit školy v globalizované budoucnosti, umět se vypořádat se stále kulturně rozmanitějším prostředím. Zdůrazněna byla i potřeba ředitelů škol, jako vedoucích vzdělávacích organizací, umět reagovat na rychlé změny na trhu práce vyvolané globální finanční krizí i demografickou změnou v Evropě, které mohou přinést vznik nových profesí, ale i zánik některých profesí současných.

Ředitelé škol budou muset stále častěji reagovat na podmínky tak, jak popisuje Hašková (2012) situaci některých slovenských ředitelů škol, kteří se stále více zapojují do spolupráce s místní komunitou, reagují na regionální i celonárodní souvislosti, využívají zapojení do různých projektů a mezinárodních kontaktů, často i na virtuálním základě.

Víšek a Kleskeň (2010) vidí možnosti vývoje a zlepšení českého školství ve **vytipování vhodných kandidátů na ředitele škol** mezi zástupci ředitelů i učiteli v prvních třech letech působení v učitelské roli. Nabízí **inspiraci v přípravě a vzdělávání ředitelů** v singapurském a honkongském systému, které využívají půlročních přípravných kurzů vycházejících z vysokoškolských postgraduálních studijních programů pro získání znalostí v managementu MBA (*Master of Business Administration*), skupinových projektů, dvoutýdenních praxí v podnikové sféře v zahraničí. Významný pozitivní dopad na budoucí ředitele škol mohou mít pracovní výměny v jiných školách, sdílení nejlepší praxe, vytvoření asociací ředitelů, jejich vzájemné setkávání i využívání elektronické komunikace. To jsou příklady, které mohou inspirovat přípravné programy pro budoucí ředitele i v dalších zemích.

V oblasti **vzdělávání ředitelů škol existují i zastánci odlišných přístupů**, kteří přinášejí argumenty proti povinné přípravě a vzdělávání ředitelů. Rovnost (2012) uvádí, že někteří autoři zastávají názor, že povinné vzdělávání ředitelů často nepodporuje flexibilitu a inovace. Bacík (2006) uvádí, že Gray (1985) po třináctiletém působení na poli přípravy řídicích pracovníků v různých zemích Evropy a Asie tvrdí, že školy bez ohledu na úroveň přípravy řídicích pracovníků fungují v podstatě stejně, jako před přípravou a že příprava jejich výsledky podstatněji nemění. Znáмым kritikem vzdělávání a vzdělávacích reforem je i (Liessmann, 2008).

Zastánci povinné přípravy a vzdělávání naopak argumentují tím, že povinná příprava vede k profesionalizaci vedení škol, může pomoci sladit programy přípravy a

vzdělávání s národními cíli a prioritami Schleicher (2012). Názory zastánců povinné přípravy podporují i výroky ředitelů z různých zemí, kteří nastupovali do funkce bez předchozí přípravy. Někteří z nich přiznávají, že i přes počáteční nadšení a elán při vstupu do funkce jim nedostatečná příprava výrazně komplikovala začátek profesní dráhy a přinášela problémy, na které by s potřebnými znalostmi byli připraveni nebo je dokonce nemuseli řešit Pol a kol. (2009). Navzdory dostupnosti přípravy ředitelů škol v zemích OECD, ředitelé často uvádějí, že se cítili nedostatečně připraveni na převzetí své funkce. Ukazuje se, že ačkoliv většina kandidátů na funkci ředitele školy jsou učitelé, jejich kvalifikace je na pozici ředitele, která vyžaduje schopnost pedagogických inovací ale i dovednosti pro kvalitní řízení finančních a lidských zdrojů, či znalosti legislativy často nedostačující (Benaim a Humphreys, 2010; Rovnost, 2012; Schleicher, 2012; Brunclíková a Kmet', 2013)

Potřeba kvalitní přípravy a podpory ředitelů před jmenováním do funkce se ještě výrazněji projevuje u znevýhodněných škol s nízkou kvalitou výuky Rovnost (2012), ve školách, kde působili „špatní“ ředitelé, či v oblastech, které jsou typické silnou soutěží mezi jednotlivými školami v „sousedství“ (Benaim a Humphreys, 2010).

Ředitelům by pomohlo, kdyby byly jasně definovány jejich role a odpovědnosti, na které by byly zaměřeny specifické přípravné programy, které by jim pomohly získat odpovídající dovednosti (Schleicher, 2012)

Uvedené narůstající úkoly a rychlé změny, které budoucí ředitele škol čekají, ukazují, že bez předchozí přípravy, seznámení se specifiky profese a odborné pomoci, si ředitelé jen těžko budou umět poradit se situacemi a úkoly, před které budou jako manažeři jedné z nejnáročnějších pozic postaveni (Bareš, 2012).

Pokud nechceme připustit, že školy budou řídit lidé, kteří nejsou připraveni, kteří budou spoléhat na intuici, náhodu, počáteční nadšení, **bude potřebné vyžadovat od budoucích ředitelů základní manažerské vzdělání již před nástupem do funkce.** Tento typ vzdělání jim umožní, podobně jako manažerům z jiných zemí a z jiných resortů mimo školství, aplikovat již od počátku působení ve funkci získané znalosti ve svých organizacích. Ředitelé škol tak budou mít příležitost po svém nástupu vědomě uplatňovat například poznatky strategického řízení, rozpoznání a řízení změny kultury školy, podpory týmové práce, komunikace včetně řešení konfliktů a další znalosti ve specifických podmínkách škol (Trojan, 2011).

2.3 Role ředitele školy

V odborné literatuře se dovídáme, že jednou **ze základních otázek, která se v souvislosti s přípravou budoucích ředitelů škol (manažerů) nabízí**, je otázka: **Jakou roli má ředitel školy hrát?**

V manažerské literatuře například Plamínek (2008, s. 154) popisuje, že funkční model firmy zahrnuje **tři základní role**, které jsou obvykle rozděleny mezi tři pracovníky

- **roli lídra**, který určuje strategii a směr kam směřujeme,
- **roli manažera**, který má za úkol zařídit vše potřebné pro cestu k cíli a
- **roli vykonavatele**, který dosahuje cílů, plní konkrétní úkoly, pečuje o zdroje

Zároveň také upozorňuje, že jeden člověk může zastávat různé role, ale je důležité, aby jemu i jeho okolí bylo jasné, kterou z rolí právě hraje.

Lhotková a kol. (2012, s. 42) uvádějí příklady z českého školského prostředí, kde dochází z pohledu této teorie ke **specifické situaci**, ve které **ředitel školy při každodenní praxi mění v různém poměru všechny výše uvedené role**.

(Mulford, 2003) uvádí jiný pohled na měnící roli ředitele školy na příkladech ředitelů z Anglie, USA, Austrálie, Nizozemí a Německa. Ve svých výzkumech vysledoval **tři základní role ředitele školy**, které označuje jako

- **administrátora**
- **prvního z učitelů**
- **manažera měnícího školu v učící se organizaci**

Na základě výzkumů upozorňuje na **provázanost modelů přípravy ředitelů škol a role**, která je od ředitele školy očekávána (Mulford, 2003).

Robertson a Webber (2002) v Pol (2007) na základě analýz řady literárních zdrojů demonstrují **proměnu práce ředitelů rozdělením na tři skupiny vedoucích pracovníků**. Jejich role označují jako lídry včerejška, dneška a zítřka.

- **lídry včerejška** označují ředitele, kteří měli za úkol udržovat v chodu model školní výchovy a zajišťovat účelnou dělbu práce a standardizaci. Typické pro ně bylo, že měli hlavní slovo v rozhodování ve školách. Učitele do vedení školy zapojovali jen minimálně. Rodiče a žáci se rozhodování prakticky neúčastnili.

Druhou skupinou, kterou vymezují Robertson a Webber (2002) v Pol (2007), jsou

- **lídři dneška**. Jejich úkolem je zvládnout přechod od tradičních očekávání vztahovaných na školy k těm, novým, podporovat zavádění změn, posouvat hranice

úspěšnosti a vést a řídit školy tak, aby zůstaly zajímavé pro rozhodující skupiny společnosti.

Poslední, třetí skupinou jsou

- **lídři zítřka.** Jsou to ti, kteří umí nalézt rovnováhu mezi stabilitou škol a orientací na budoucnost.

Slavíková a Karabec (2003) se ve svém popisu role řídicího pracovníka odvolává na koncepci zabývající se ověřováním úrovně podniků. Uvádí, že **rolí ředitele školy je vyhledávat a podporovat silné stránky svých zaměstnanců a umožnit jim být úspěšní.** Prostřednictvím delegování pravomocí, přidělením zodpovědnosti a motivace zaměstnanců má ředitel vést pracovníky k co nejvyšší výkonnosti a podporovat tak úspěšnost školy.

Kaldestat a kol. (2009, s. 135) uvádějí další dva pohledy na roli ředitele školy v budoucnu, která podle jeho mínění bude formována dvěma základními tendencemi: *(1) bude se přibližovat podobě rolí ostatních vedoucích pracovníků v okrese a kraji; (2) ředitel bude vizionář a iniciátor, který bude schopen překládat řídicí signály ze strany státu tak, aby vedly k rozvoji školy a nárůstu kvality její práce.*“

Šuleř (2008) popisuje **pět manažerských rolí.** Klade důraz na zvládání **rolí interpersonální, informační, rozhodovací, organizační a motivační** a uvádí, že tyto role by měl každý dobrý řídicí pracovník ovládat.

V současné době, kdy má v některých evropských zemích ředitel školy kompetence k výběru i propouštění zaměstnanců, či řeší projekty vyžadující rozdílnou skladbu týmu lidí a to ne jenom kvalifikační, ale i osobnostní, roste význam **devíti týmových rolí** podle Belbina (**myslitel, oponent, režisér, obstaravatel, pečovatel, hybatel, dolad'ovatel, specialista a dokončovatel.** Nabývá tak na významu schopnost ředitele sestavit vyvážený úspěšný tým, ve kterém se individuální silné stránky členů doplňují, podporují vyšší produktivitu a rychlejší inovace (Brunclíková a Kmeť, 2013).

Stewart (2013) zdůrazňuje roli ředitele jako **jednatele, kouče a vůdce.**

Roli ředitele školy Spiro (2013) posunuje dál. Upozorňuje, že dobří ředitelé jsou většinou dobří správci, ale mnohem důležitější je jejich **role vzdělávacího vůdce,** který motivuje ostatní a podporuje systém učící se kultury, který je rozhodující pro rozvoj žáků.

Výše uvedené příklady rolí, jsou jen výsečí z širokého spektra možných úhlů pohledu na problematiku role ředitele školy. Přestože jednotliví autoři na základě svých zkušeností, či přesvědčení prezentují roli ředitele různě, můžeme v jejich charakteristikách nalézt prvky, které je spojují.

Důležité je, identifikovat konkrétní role, které má ředitel školy hrát. Na základě znalosti jeho rolí a s přihlédnutím k individuálním podmínkám se poté snažit stanovit a rozvíjet vhodné kompetence, které pro úspěšné efektivní vedení školy ředitel potřebuje.

2.4 Kompetence, kompetenční modely

Pokud v souvislosti s tématem naší práce pojednáváme o kompetencích a kompetenčních modelech ředitele školy (v pedagogických vědách, standardech Tureckiová (2012) je třeba uvést, že samotný **pojem kompetence zapadá do širokých souvislostí** a můžeme k němu přistupovat **z různých pohledů** (Veber a kol., 2009; Průcha a kol., 2009).

V souvislosti s profesionalizací řídicích pracovníků ve školství a potřebou zajistit na vedoucích místech kvalitní odborníky, je nezbytné vyjasnit, jaké požadavky na pracovní pozici ředitele školy v období rychlých změn máme. **Potřebujeme stanovit, jaké kompetence by ke kvalitnímu výkonu své profese měl ředitel mít.**

Při vymezování **kompetencí ředitele školy**, potřebujeme mít na mysli základní teoretickou poučku, která říká, že *„kompetence pracovní pozice musí začínat od vyjasnění role této pozice v organizaci, protože to, jakou roli bude ředitel školy hrát, ovlivní kompetence, které budeme od ředitele očekávat, ale co je důležité, ovlivní úspěšnost fungování škol,“* protože jak uvádí Plamínek 2008, s. 152 podle R. Fišera:

„Všechny úspěchy a neúspěchy firem souvisejí s kompetencemi lidí, kteří pro firmy pracují.“ (kompetenční pravidlo)

Veber a kol. (2009) uvádějí, že **manažerská kompetence (způsobilost manažera)** jsou schopnosti manažera, které jsou dané jeho odborností a také jeho jednáním a chováním. Zároveň udává, že i když se názory různých autorů mírně liší, **shodují se** na tom, že způsobilosti manažera tvoří souhra dvou rozměrů, kterými je **odbornost a chování**.

Bitterová a Hašková (2013) poukazují na **vliv kompetencí ve školském prostředí** a uvádějí, že pokud chceme nalézt klíč k úspěšnému fungování škol a umět optimálně připravit adepty na funkci ředitele školy, potřebujeme **znát profesní kompetence, které od ředitelů očekáváme**. Z toho důvodu je v mnoha zemích věnováno nemalé úsilí vymezení co nejvhodnějších kompetencí a snaze vybavit jimi ředitele škol.

Vliv růstu kompetencí manažerů na rozvoj organizace potvrzuje i Cimbálníková (2010): *„Růst kompetencí celé organizace vychází z růstu odbornosti, dovednosti a osobní zralosti jejich manažerů.“* Ve svém článku upozorňuje i na **provázanost a rovnováhu jednotlivých složek kompetencí (odborné, metodické, sociální a osobní)** a na nebezpečí, které přináší jejich nerovnováha.

Tureckiová (2012) upozorňuje na skutečnost, že „*složkami kompetence (competence) jsou vedle znalostí a dovedností, také postoje a hodnoty.*“ Mimo jiné také uvádí, že je potřebné, aby ředitelé dokázali efektivně propojovat „**kompetence od sebe**“ a „**kompetence od ostatních**“, což jim může pomoci zvládat jejich úkoly spojené s proměnou vzdělávacího systému. Nezapomíná ani na faktory chytit – moci – umět a připomíná, že „*by je měl mít na zřeteli každý, kdo se zabývá vytvářením modelů kompetencí či jakýchkoli standardů určených pro jednotlivé profesní skupiny.*“

V současné době, stejně jako v minulosti, se při **hledání vhodných kompetencí, sestavování kompetenčních modelů ředitele školy a vytváření programů pro přípravu ředitelů škol**, můžeme **inspirovat kompetenčními modely manažerů firem, hledat inspiraci v jiných oborech i v různých zemích světa** (Bacík, 2006; Hroník, 2007; Wojciechowska, Ressler, 2012; Stewart, 2013).

Vede nás k tomu snaha o **dosažení souladu mezi individuálním úsilím a úsilím organizace**, které v konečné fázi vede k úspěchu v podnikání a jiných činnostech (Schratz a kol., 2010).

Výhodou je, že se při popisu kompetencí ředitelů škol, **můžeme inspirovat kompetenčními modely odborníků na školskou problematiku**, kteří do svých modelů **promítají specifika školského prostředí i změny, kterými profese ředitele školy prochází.**

Můžeme hledat podněty v zahraničí (Anglii, Finsku, Nizozemí, Norsku, Slovensku, Kanadě, USA i dalších zemích (např. Kaldestad, 2009; Schleicher, 2012.; Schratz a kol. 2010)

Podnětem a poučením může být i projekt Zlepšování kvality vedení škol ve střední Evropě 2010, jehož cílem bylo na základě výsledků výzkumných studií zemí střední Evropy (Rakouska, České republiky, Maďarska, Slovenska, Slovinska), spolupracovat na vytvoření společného nadnárodního kompetenčního modelu pro vedení škol. Jak je ale patrné z výsledků projektu i názorů odborníků projektů jiných (např. Lhotková a kol., 2012, s. 56), toto citlivé téma, přináší mnoho otázek, různých pohledů, poukazuje na možné průniky, ale zároveň ukazuje na specifické faktory, které se projevují v jednotlivých zemích, jež je nutné si uvědomovat a brát v úvahu (Schratz a kol.).

Do tří skupin rozděluje kompetence i Kalous (1997), který je nazývá odbornými, koncepčními a sociálními.

Lhotková a kol., 2012, s. 62) představují kompetenční model ředitele školy, který obsahuje kompetence lídrové, manažerské, odborné, osobnostní, sociální a kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu. Tyto kompetence je možné vysledovat

v pozorovatelném chování jedince, což ve spojení se znalostí specifických podmínek školy, může pomoci při výběru vhodného kandidáta na funkci ředitele školy.

Bareš (2013) na základě existujících kompetenčních modelů či rámců a výsledků svého výzkumu ukazuje, **na širší oblasti kompetencí ředitelů škol**, kterými podle jeho výzkumu jsou: „*zaměření na učební proces, jeho kvalitu, výsledky se zaměřením na žáka, strategický rozvoj školy, řízení, rozvoj a administrace školy jako organizace, budování partnerství a spolupráce, vedení lidí, řízení lidských zdrojů, týmová spolupráce, sebe rozvoj, osobní kvality, zodpovědnost.*“

Pokud máme rozhodnout o výběru vhodného kandidáta na funkci ředitele školy, měli bychom stanovit, jaké **profesní kompetence od budoucího ředitele očekáváme**.

Podle výzkumů mnoha autorů potřebuje být ředitel školy vybaven řadou kompetencí již před vstupem do funkce (Rovnost, 2012); Trojan, 2010; Earley a Weindling v Pol, 2007).

Podobně se mnozí autoři shodují i na potřebě vybavit ředitele škol (stejně jako manažery jiných oborů) před vstupem do funkce základními manažerskými kompetencemi a potřebě nezapomínat na kompetence, která přináší specifika školství (Trojan, 2010).

To potvrzuje i (Bareš, 2013). Zároveň uvádí pořadí potřebných kompetencí ředitele školy před vstupem do funkce podle důležitosti, které na základě průzkumu mezi řediteli škol v českém prostředí (ISCED 0-3) stanovil takto: „**1. kompetence strategického řízení 2. kompetence řízení procesu vyučování a tvorby učebního prostředí 3. kompetence leadershipu 4. kompetence podporující týmovou práci 5. kompetence sebe rozvoje a sebeuvědomění 6. kompetence kognitivní kompetence 7. kompetence řízení rozvoje a organizace školy 8. kompetence zaměřené na kvalitu vyučování a školy 9. kompetence budování partnerství a spolupráce 10. kompetence zaměřené na výsledky a vyučování školy 11. kompetence řízení rozvoje lidských zdrojů.**“ Zajímavým zjištěním jeho výzkumu je, že na rozdíl od jiných autorů **nepotvrdil častou interpretaci, „že před nástupem do funkce jsou důležité především kognitivní kompetence a důležitost dalších kompetencí vyvstává až v dalších fázích profesní dráhy.**“ Umístění **kompetence leadershipu** na třetím místě z hodnocených kompetencí v jeho výzkumu, odpovídá současným trendům při řízení škol, které dokazují, že kvalitní leadership je jedním z nejdůležitějších činitelů ovlivňujících kvalitu školy a výsledky vzdělávaných (Slavíková, 2008; Veselý, 2013; Moos, 2013; Spiro, 2013; Stewart, 2013). Naopak, **kompetence budování partnerství a spolupráce** až na 9. místě, může vypovídat o rozdílnosti českého prostředí v přístupu k této problematice oproti trendům v Anglii, Skotsku, Švédsku nebo například v kanadském Ontariu. V těchto zemích vytváření partnerské

atmosféry, větší důvěry, budování sítí, sdílení zkušeností a budování efektivních vztahů s partnery mimo školu, ovlivňují stabilitu i příležitosti rozvoje škol a jsou navíc cíleně podporovány (Veselý, 2013; Chapman, 2011).

Výše uvedený zkrácený výčet potřebných kompetencí ředitele školy by mohl být doplněn o mnohé souvislosti, které s tématem kompetencí ředitele souvisí. To ale není cílem naší práce. Naším úmyslem v tuto chvíli bylo zdůraznit význam vhodných profesních kompetencí (ať již ve formě stanovených kompetenčních modelů, standardů nebo definování školních lídrů Schleicher (2012), Lhotková a kol. (2012), pro naši další část práce, ve které se věnujeme získávání a výběru ředitelů škol a jejich přípravě před vstupem do funkce.

3 Podmínky přijetí do funkce ředitele školy

3.1 Pravidla a legislativa

Legislativní změny jsou jedním ze zásadních faktorů, které mohou výrazným způsobem ovlivnit postavení ředitele školy, **měnit předpoklady pro výkon funkce ředitele školy, jeho kvalifikační kompetence a s nimi související plnění úkolů a povinností**. V jednotlivých zemích mohou mít ředitelé rozdílné pravomoci a tedy i vykonávat rozdílné činnosti spojené se správou, řízením a vedením škol (Santiago a kol., 2012).

V **evropském prostoru** se setkáváme s řediteli škol, jejichž země prošly v posledních desetiletích zcela zásadní politickou a společenskou transformací (Česká republika, Maďarsko, Slovensko, Slovinsko apod.), která vedla k institucionálním změnám ve veřejném vzdělávání a ve svých důsledcích proměnila podstatným způsobem i funkci ředitele školy. Tyto země se tak připojily k dalším zemím Evropy, kde management škol zaujímá rozhodující úlohu v profilaci škol i v zajištění kvalitního vzdělávání a přípravě žáků v souladu s národními a evropskými požadavky (Santiago a kol., 2012).

Legislativní změny ovlivňující podmínky, ve kterých ředitelé škol v jednotlivých zemích působí, nevyvolávají jen **změny politické a společenské**. Jsou tu i **další vlivy** (jako je rozvoj vědy, techniky, zrychlující se informační a komunikační toky, globalizace apod.) a s nimi rostoucí snaha jednotlivých zemí zajistit přípravu svých občanů na měnící se svět, úspěšnost a budoucí konkurenceschopnost země (Armstrong, 1999; Santiago a kol., 2012).

Z těchto i dalších důvodů vlády mnoha zemí iniciují transformaci veřejného vzdělávacího systému a zavádí řadu reformních opatření, kterými se snaží dosáhnout větší efektivity a zkvalitnění vzdělávání (BERA, 2008, v Ježkové a kol., 2010, s. 207).

Díky výše uvedeným změnám se podmínky vstupu do funkce ředitele školy mohou měnit jak **z pohledu času, tak z pohledu jednotlivých zemí i z pohledu stanovených pravidel i dalších aspektů.** Školy začínají stále více fungovat v podmínkách, kde úspěšnost a kvalitu určuje kvalita jejich managementu. Rozvoj vedení škol je často strategickým úkolem, který je zakotven ve dlouhodobých záměrech či národních plánech rozvoje vzdělávání jednotlivých zemí.

V mnoha zemích je legislativa prosazující školské reformy zaměřena na školy a ředitele škol přebírají vůdčí roli v procesu účinné implementace reforem. **Povinnosti, odpovědnosti a úkoly ředitelů škol ve většině zemí stanovují právní předpisy (školská legislativa) a tvoří tzv. právní rámec pro činnost ředitelů** (Santiago a kol., 2012). Jejich konkrétní podoba, však může být v jednotlivých zemích rozdílná.

Konkrétním důkazem vývoje a zvyšování požadavků na ředitele škol jsou legislativní opatření, která v některých zemích stanovují například povinnost vzdělávání ředitele školy před nástupem do funkce či ukládají nebo mění další podmínky, které uchazeč o funkci ředitele školy musí splnit.

Příkladem země, kde byla stanovena povinnost vzdělávání a přípravy ředitele před nástupem do funkce je Norsko. **Od 1. 8. 2013 je v Norsku v platnosti nový Školský zákon,** který v kapitole 9 paragrafu 1 uvádí **pro jmenované ředitele školy zákonnou podmínku povinné pedagogické kvalifikace a nezbytné vůdčí schopnosti.** Výše uvedené informace jsou důkazem dlouhodobé snahy připravit budoucí ředitele škol. Nutno podotknout, že první pokus o zavedení povinné přípravy ředitelů škol byl v Norsku již v roce 2009, kdy byl na základě Státního oběžníku č. 31(St. meld 31, 2007-2008) s názvem „Kvalita ve školství“ zaveden **první povinný** program na podporu začínajících ředitelů škol s názvem „ředitelská škola“ (Kaldestad a kol. 2009).

V následujícím přehledu uvádíme příklady zemí, které v posledních letech nově stanovily povinné podmínky pro uchazeče o funkci ředitele školy (Key data, 2009; Schratz a kol. 2010; Schleicher, 2012; A Guide, 2012; Key data, 2013; Guvernors, 2014).

- **Rakousko (školní rok 2006/2007)** budoucí ředitelé musí absolvovat několik přípravných vzdělávacích modulů, které je připravují na funkci.
- **Rakousko (školní rok 2008/2009)** byla stanovena povinná příprava budoucích ředitelů v hodnotě 12 kreditů vysokoškolského studia. Kredit je „*bodové hodnocení předmětu či kurzu, které je předepsáno při studiu na vysoké škole (fakultě) používající kreditní systém.*“ (Průcha a kol., 2009).

- **Rumunsko (rok 2011)** od ředitelů škol jsou nově vyžadovány administrativní zkušenosti a speciální příprava pro řízení organizace
- **Maďarsko (rok 2012)** zavedena povinnost pro nové ředitele účastnit se speciální přípravy pro řízení organizace
- **Island (rok 2012)** byly sjednoceny povinné požadavky na nové ředitele
- **VB- Anglie (školní rok 2006/2007)** je vyžadováno absolvování Národní profesní kvalifikace pro ředitele škol od všech nově začínajících ředitelů
- **VB- Anglie (rok 2009)** v důsledku nízkého počtu ředitelů, kteří splnili náročná kritéria programu (NPQ), je stanoveno přechodné opatření, podle kterého může být jmenován ředitelem školy účastník programu NPQ, který studium ještě nedokončil.
- **VB -Anglie (rok 2012)** byl vydán průvodní materiál k získávání a výběru nového ředitele školy
- **VB -Anglie (rok 2014)** byla vydána pravidla na podporu práce ředitelů škol
V některých zemích, můžeme prostřednictvím školské legislativy, sledovat **vývoj**, ke kterému dochází **v přípravě a vzdělávání ředitelů škol v posledním období.**

Například ve VB-Anglii, ukládal Školský zákon č. 1740 z roku 2012 od 1. 9. 2012, povinnost pro všechny učitele, kteří se chtějí stát ředitelem školy absolvovat přípravu v délce 6-18 měsíců, kterou pořádají Akademie (Akademie - měly právo udělovat licenci ve formě certifikátu Národní odborné kvalifikace pro ředitele (*the National Professional Qualification for Headship- NPQH*), (Key data, 2013; 2012 No. 1740).

Od 1. 4. 2013 došlo ke změně, **vzdělávání pro začínající ředitele již není povinné.** Výsledky hodnocení ředitelů, kteří absolvovali NPQH v předchozích letech ale dokazují, že příprava má přímý vliv na budoucí ředitele, školu, kterou řídí i na žáky školy, dokonce dokazují i pozitivní dopad na rodiny ředitelů a učitelů, stejně jako na rodiny žáků a studentů Crawford a Earley (2011).

Dne 1. 4. 2013 vznikla Národní škola pro výuku a vedení (*the National School for Education and Leadership*). Tato nová agentura má dva hlavní cíle:

a) zlepšit kvalitu pracovní síly a pomoci školám, aby si navzájem pomáhaly se zlepšovat (zabývá se podporou škol, začínajících ředitelů, poskytuje informace, organizuje kurzy na podporu kvality škol, kvalifikační kurzy, zabývá se aspekty školního vedení a řízení, strategickým financováním, správou a řízením zaměstnanců, řízením výuky a učení).

b) rozvoj nadaných vůdců ze všech prostředí, kteří mohou přinést zlepšení systému, zlepšení práce ředitelů i zkvalitnění výsledků žáků a studentů (Key data, 2013).

Výše uvedené příklady dokazují změny, ke kterým postupně dochází. Potvrzují trend, který vyvolává potřebu věnovat výběru a přípravě ředitelů škol zvýšenou pozornost.

V závěru této kapitoly je potřebné dodat, že v mnoha zemích přestože nemají legislativně stanovenou povinnost přípravného vzdělávání budoucích ředitelů škol, se přípravě projektů a programů na různých úrovních školského systému věnují (Schleicher a kol. 2012; Rovnost, 2012).

3.2 Získávání a výběr vhodných kandidátů na pozici ředitele školy

Správný výběr kandidáta na pozici ředitele školy má významný vliv na výkonnost školy jako organizace i dopad do života lidí, kteří jsou se školou nějakým způsobem spjati. Proto je **získávání a výběr ředitele školy**, stejně jako vrcholového manažera jiné organizace **procesem**, kterému je nutné věnovat výraznou pozornost. Cílem je na volné místo přilákat dostatečný počet kvalitních kandidátů, aby byla zajištěna konkurence a vybrán co nejvhodnější uchazeč.

I když v odborné literatuře existuje mnoho zdrojů věnujících se procesu před vstupem zaměstnanců do pracovního poměru, tématu **získávání, výběru a jmenování ředitelů škol** konkrétně, **byla v minulosti věnována relativně malá pozornost. Situace se ale mění** a proces získávání, vyhledávání a výběru ředitelů škol se nejen v evropských zemích **stává jednou z prioritních oblastí školství** Key data (2013); Schleicher (2012); Schratz a kol.(2010) a vyvolává otázky: **Jak získávání a výběr vhodných ředitelů v jednotlivých zemích probíhá? Jak se v jednotlivých zemích daří vybrat vhodné kandidáty?**

Na úvod musíme uvést, že získávání a výběr pracovníků (tedy ředitelů škol, vedoucích zaměstnanců a dalších pracovníků) **je součástí moderního pojetí personalistiky (komplexního systému personálních činností, jehož základem je výběr, hodnocení, odměňování a vzdělávání pracovníků).** Tento proces probíhá ve všech organizacích a má rozhodující vliv na jejich úspěch a dosahování strategických cílů (Šikýř a kol., 2012; Kociánová, 2010).

Personální plánování (ve smyslu J. W. Walkera - mít ve správné době správné lidi na správných místech (Koontz a Weihrich (1993), je tak příležitostí, jak výběrem správných lidí pomoci naplnit společné cíle školy a lidí, kteří v ní pracují. V mnoha zemích nabírá i v důsledku „šedivění školství“ a tedy i nutného plánování následovnictví ředitelů škol na stále větším významu.

Podle Armstronga (2010), **proces získávání a výběru pracovníků jako součást moderního řízení a vedení lidí** charakterizují tři fáze

1. **definování požadavků** (zahrnuje přípravu popisů a specifikací pracovního místa a rozhodnutí o požadavcích a podmínkách zaměstnání)
2. **přilákání uchazečů** (se zbývá průzkumem a vyhodnocením různých vnějších i vnitřních zdrojů uchazečů, inzerováním, využitím agentur a poradců)
3. **vybírání uchazečů** (v této fázi dochází ke třídění žádostí, pohovorům, testování, hodnocení uchazečů, využití služeb assessment centra, nabízení zaměstnání, získávání referencí a přípravě pracovní smlouvy)

Podobně i Hroník (1999); Koubek (2007); Kociánová (2010) člení proces získávání a výběru pracovníků do **několika postupných kroků**, jejichž cílem je **zaujmout, získat** (co nejdříve a s přiměřenými náklady) **a vybrat vhodné pracovníky**, kteří co nejlépe doplní potřeby organizace v oblasti lidských zdrojů a vytvoří tak předpoklad pro její úspěšné fungování.

Podle Armstronga (1999); Koubka (2007) i Kociánové (2010) je v souvislosti se získáváním a výběrem pracovníků nutné upozornit na **působení vnějších a vnitřních podmínek**, které celý proces i výběr metody získávání pracovníků ovlivňují.

K **vnějším** podmínkám, jež se do získávání pracovníků promítají, patří vlivy sociální, politické, právní i ekonomické (populační vlny, migrace obyvatel, změny politicko-legislativní, konkurenční, ale i vlivy technologické, jež ovlivňují změnu kvalifikací apod.).

Vnitřní vlivy, které mohou působit při výběru a získávání pracovníků nejen ve školství, jsou úspěšnost organizace, její pověst a prestiž, strategická rozhodnutí na úrovni organizací, zapojování do projektů EU, slučování organizací, změny rozpočtů, mezilidské vztahy a klima v organizaci, zavádění nových forem činností atd.

Na výběr ředitelů škol také stále více působí **globalizace**, která díky vzájemné spolupráci, propojení, rychlému přenosu informací a novým technologiím vede k tomu, že se setkávají praktiky vycházející z různých kulturních, národních a manažerských základů a dochází k jejich vzájemnému ovlivňování (Armstrong, 1999).

Stranou v oblasti personálního řízení nezůstává ani **evropský přístup**, který vychází z pochopení kulturní rozmanitosti, různých legislativních přístupů týkajících se zaměstnávání lidí i kolektivních vztahů, vnáší do evropského vzdělávacího prostoru pravidla, ale **zároveň dává jednotlivým zemím možnost hledat vlastní cesty** (Armstrong, 1999).

Vlády jednotlivých zemí tak mohou **přispívat** svou politikou, ekonomickým řízením, legislativou a předpisy vztahujícími se k zaměstnávání lidí i ke **změnám** podmínek při **získávání a výběru ředitelů škol** (Armstrong, 1999).

V odborné literatuře k tématu **získávání a výběru** vhodných adeptů na vedoucí funkci můžeme **nalézt podrobné informace**, které přináší odpovědi na nejrůznější otázky, jež nás v souvislosti s obsazením vedoucího místa zajímají. Armstrong, Hroník, Kociánová, Šikýř, Kubeš, Svoboda, Bedrnová, Nový a další, nám mohou například odpovědět na otázky: Máme zajišťovat volné pracovní místo z vnitřních, či vnějších zdrojů? Jak máme oslovit případné zájemce? Dokážeme vybrat vhodného uchazeče sami? Jaké metody náboru máme zvolit? Máme provést předvýběr? Jaká máme zvolit kritéria výběru uchazečů? Jak posoudíme vhodnost uchazeče? Kdo rozhodne o přijetí uchazeče?

Ve vztahu k získávání a výběru ředitele školy se z odborné literatury můžeme dovědět: Jaké výhody a nevýhody má získávání pracovníků z vnitřních či vnějších zdrojů. Jaké zásady by měla splňovat efektivní inzerce a jaké varianty jsou konkrétně pro náš výběr vhodné. Jaké otázky při pohovoru by mohly být považovány za diskriminační. Zda máme při výběru využít kompetenčního modelu. Zda je vhodné zvolit pro výběr uchazeče specializovanou firmu apod. Odpovědi na některé otázky týkající se získávání a výběru ředitelů škol ve vybraných zemích, získáme i ve výzkumné části diplomové práce.

Pokud se necháme inspirovat názory odborníků, výsledky výzkumů i praktickými zkušenostmi, **zjišťujeme, k jak rychlému vývoji v této oblasti dochází.**

Příklady změn popisuje Armstrong (2010), který uvádí, že v oblasti získávání a výběru pracovníků se stále více prosazují elektronické systémy, které pomáhají s předvýběrem vhodných kandidátů či vyřizováním agendy. Kociánová (2010) poukazuje na výhody internetové inzerce a uvádí, že oslovuje širší okruh možných uchazečů, je rychlejší, levnější než jiné způsoby získávání zaměstnanců, poskytuje větší prostor pro informace. V souvislosti s nabízenými službami v této personální oblasti ale Kociánová (2010) upozorňuje, že úroveň nabízených služeb je velmi rozdílná.

On-line databáze mají stále širší využití. Jsou pomocí pro personální agentury a pro organizace, které pracovníky hledají. Jsou i výraznou podporou pro uchazeče o zaměstnání, kteří mají registraci zdarma a navíc mohou využívat některých doprovodných služeb. Pracovní portály nejsou jen databázemi uchazečů, ale podobně jako noviny a časopisy slouží i jako inzerce pracovních příležitostí.

V Best office (2013) se dovídáme i o rostoucím vlivu sociálních médií při získávání a výběru pracovníků. Využívání Facebooku, LinkedInu a jiných sociálních sítí, se postupně stává významným nástrojem v personální oblasti.

Otevřený mezinárodní prostor napomáhá rozvoji moderní personalistiky, což například dokládá i EURES (Evropský portál pracovní mobility) nebo například stále častější

využití Europassu. Elektronické systémy jsou v některých zemích využívány i při náboru ředitelů škol. **Proces získávání a výběru ředitelů** má v jednotlivých zemích často rozdílnou podobu. Může se jednat o **veřejnou centrálně organizovanou soutěž, otevřený nábor** nebo **výběr kandidátů na základě kandidátních listiny** (Ředitelé, 1997; Schleicher, 2012). Rozdílná může být i podoba náboru z pohledu stanovených pravidel (některé země nemají v oblasti náboru ředitelů konkrétní předpisy, **řídí se obecnými právními předpisy o zaměstnávání pracovníků**, jiné, jako například VB-Anglie, mají naopak **přesně stanovená pravidla**). Podstatné je, aby došlo k souladu strategií organizace, její organizační struktury a systému personálních činností organizace (Šikýř a kol., 2012).

Nyní uvedeme **příklad posledního vývoje při přijímání a výběru ředitelů škol ve VB-Anglii**. V této zemi je náboru ředitelů škol věnována dlouhodobě výrazná pozornost. V současnosti je nábor koncipován tak, aby přilákal co největší počet kvalitních uchazečů. Důkazy ukazují, že dlouhodobý problém s přijetím kvalitního ředitele může vést k poklesu výkonů školy (Day a kol., 2007; HMCI, 2010 v A Guide, 2012). Národní asociace guvernérů (*National Governors Association*), jako **centrální organizace**, má za úkol na základě **předem stanovených pravidel vyplývajících ze zákona**, organizovat **nábor ředitelů škol**. Nábor ředitelů probíhá v **sedmi hlavních krocích** (příprava náboru, definování popisu práce budoucího ředitele školy, přilákání uchazečů, výběr uchazečů, jmenování vybraného uchazeče, uvedení do funkce, vyhodnocení náboru), je propracovaný a zvažuje i hlediska ovlivňující budoucnost školy a změny v NPQH (A Guide, 2012). **O vývoji a změnách v oblasti škol**. Důkazem poměrně rychlého vývoje a snahy řešit situaci v oblasti náboru ředitelů škol ve VB-Anglii, jsou pravidla, na která odkazuje dokument Governors (2014). **S jiným přístupem k náboru ředitelů škol se setkáváme ve Skotsku**. Také zde jsou ředitelé přijímáni na základě **výběrových postupů**. Specifická příprava před nástupem do funkce není sice ve Skotsku oficiálně vyžadována, ale učitel, který se uchází o místo ředitele školy, musí **prokázat, že splňuje standardy** (*Standard for Headship*) **pro vedení a manažerské schopnosti pro ředitele školy**. Existují **tři způsoby** jak je možno prokázat **kvalifikaci odpovídající standardům** pro vedení organizace a manažerské schopnosti uchazeče o funkci ředitele školy. První způsob je formou **pohovoru s místní autoritou s posuzovacími postupy** (*Assessment Processes*), druhý způsob je formální cestou, tedy **předložením Skotské kvalifikace pro ředitele škol (SQH) před jmenováním**. Třetí možností je **flexibilní cesta na základě doložení profesionálních zkušeností ředitele** (*Professional Experience*). Jmenováním do funkce ředitel dosáhne požadovaného standardu (Key data, 2013).

Další příklad náboru ředitelů škol, který uvádíme, je z Litvy. Výběr kandidátů v této zemi probíhá nejméně ve dvou fázích. V první fázi jsou kandidáti hodnoceni nezávislým orgánem (hodnotí se kompetence k vedení a řízení organizace a další klíčové kompetence). Kandidáti, kteří postoupí z první fáze výběru, se účastní výběrové soutěže, kterou pořádá majitel školy (obec nebo státní orgán), (Key data, 2013).

V Maďarsku o přijetí kandidáta rozhodují na základě vizí kandidátů pro budoucí práci ve škole, a splnění kvalifikačních požadavků (5 let učitelské praxe). Od roku 2015 bude kvalifikační podmínkou pro vstup do funkce ředitele školy i úspěšně dokončený výcvik školního lídršipu (Key data, 2009).

Další informace a porovnání týkající se získávání a výběru ředitelů škol jsou uvedeny ve výzkumné části práce (tabulka 1).

3.3 Kvalifikační předpoklady pro výkon funkce ředitele školy

S měnícími se nároky na požadavky, rozsah znalostí, dovedností a schopností ředitele školy, mění se v mnoha zemích i **kvalifikační předpoklady**, které jsou vyžadovány pro výkon funkce ředitele školy. Na potřebu změny v přípravě a vzdělávání ředitelů škol dlouhodobě upozorňují dokumenty EU, OECD apod. Například v Delorově zprávě, 1997 se podle Walterové, 2000 s. 151) se uvádí: *„Výzkum, stejně jako empirická pozorování, ukazují, že ředitel je jedním z hlavních faktorů, ne-li přímo hlavním faktorem určujícím efektivnost školy. Proto je třeba zajistit, aby vedoucí místa zastávali kvalifikovaní profesionálové, kteří byli speciálně vyškoleni, zvláště v oblasti managementu.“*

Z toho důvodu jsou manažerské a další kompetence ředitele školy **předmětem výzkumů a srovnávání v různých školských systémech i posuzování v jednotlivých zemích.** Z jejich výsledků vyplývá, že **dobře připravený kandidát na funkci ředitele školy, který má osvojené manažerské dovednosti** spojené s technikami řízení organizace, vedením lidí, který je silnou osobností schopnou jasně formulovat vize a motivovat ostatní, **má předpoklady po nástupu do funkce přispívat ke kvalitnímu a efektivnímu fungování školy** (Rymeš, 2011).

Můžeme říci, že hledáme vhodného pracovníka s odpovídající kvalifikací, podle Koláře a kol.(2012) se souborem *„vědomostí, dovedností, pohotovostí, rozvinutých schopností potřebných pro výkon určitého povolání, určité profese.“*

Jednou ze základních podmínek, která je vyžadována při přijetí pracovníka na vedoucí pozici, je **splnění stanovených kvalifikačních požadavků.**

Základní obecnou charakteristiku kvalifikačních požadavků, nalezneme u Hroníka (1999, s. 44), pokud odpovíme na otázky: „*Jaké vzdělání je nezbytné?*“, „*Jaká praxe je nezbytná?*“ „*Jaké minimální profesionální znalosti a dovednosti jsou nezbytné pro výkon funkce?*“ **Jaké znalosti a dovednosti jsou pro výkon funkce optimální?** Odpovědi na tyto otázky **ukazují na požadavky, které na uchazeče máme**, ale mohou být rozvíjeny i v procesu adaptace a budoucího rozvoje pracovníka.

Přístup ke stanovení kvalifikačních požadavků a přípravě budoucích adeptů na ředitele školy může být v jednotlivých zemích Evropy různý. Pokud chceme, aby byl ředitel schopen efektivně řídit chod školy, tým pracovníků školy a zajišťovat zdroje, **měl by jako manažer splňovat kvalifikační požadavky v oblasti manažerské** (Ředitelé, 1997; Obst, 2002; Trojan, 2010). Úmyslem takového kvalifikačního požadavku není vyloučit osoby bez předchozí zkušenosti s řízením, ale zajistit, aby měl budoucí ředitel schopnosti a dovednosti, které řízení vzdělávací instituce vyžaduje.

Názory na způsoby řízení školy a tedy i pohled na kvalifikační požadavky ředitele se však mohou lišit. Průcha a kol. (2009, s. 297) uvádí, že někteří autoři zastávají názor, že při řízení škol, stejně jako při řízení všech typů jiných organizací i zařízení výrobní a nevýrobní povahy **platí obecné principy managementu** Handy v Bacík (2006, s. 31), které vyžadují **manažerské vzdělání jako u manažerů jiných firem** (Haag v Pol., 2007).

Opačný pohled na věc má ale v poslední době většina autorů v oblasti školství a pedagogiky, kteří uvádějí, že **školy jako organizace mají svá specifika, jsou odlišné od běžných typů organizací** a proto je nutné při jejich řízení (řízení především pedagogických procesů) brát na tato specifika ohled Bacík (2006, s. 31), Prášilová (2003), Obdržálek (2012), z čehož vyplývá, že by měl ředitel **splňovat také kvalifikační požadavky pedagogické.**

Podle Obsta (2006) v Průcha a kol. (2009, s. 297) **je koexistence obou variant řízení školy obohacující a přínosná.**

Pokud se jedná o **kvalifikační požadavky na funkci ředitele školy**, je v evropských zemích podle Key data (2009), Key data (2013) základním požadavkem většinou **profesionální pedagogická praxe.** Jde o určitý počet let, která uchazeč o místo ředitele působí jako profesionální učitel (většinou ve stupni vzdělávání, ve kterém se žadatel uchází o místo ředitele školy). Délku vyžadované praxe před nástupem do funkce obvykle stanovuje organizace, která budoucího ředitele přijímá.

Administrativní zkušenosti, či zkušenosti ze správy, jsou dalším kvalifikačním požadavkem, který může být stanoven. Jedná se zkušenosti se školní administrativou, které

může budoucí ředitel získat například na pozici zástupce ředitele školy či na jiném místě ve školské správě.

Kvalifikačním předpokladem, který může být také podmínkou přijetí do funkce ředitele školy, je i **speciální příprava pro řízení organizace**. Většinou se jedná o speciální kurzy, jejichž cílem je vybavit budoucí ředitele takovými dovednostmi, které potřebují ke zvládnutí nových úkolů a napomáhají k **rozvoji školy** (v závislosti na stanovených pravidlech mohou být tato školení poskytována před nástupem do funkce i po nástupu uchazeče na uvolněné místo).

Učitelská kvalifikace je podmínka, která může být zároveň jedinou podmínkou pro vstup do funkce ředitele ve **čtyřech evropských zemích** Belgie-vlámská komunita, Litva, Holandsko a Norsko (Key data, 2013).

Výše uvedené kvalifikační požadavky na ředitele školy je potřebné doplnit o délku požadované pedagogické praxe, **znalosti a další dovednosti a schopnosti, které jsou pro výkon funkce optimální** (jazykové vybavení, znalosti ICT atd.).

Podrobnější porovnání týkající kvalifikačních předpokladů pro výkon funkce ředitele školy ve vybraných zemích uvádíme ve výzkumné části diplomové práce (tabulka 2).

4 Profesní příprava a vzdělávání budoucích ředitelů škol

4.1 Příprava před vstupem do funkce

Pokud se budeme zabývat **přípravou adeptů na funkci ředitele školy**, nemůžeme si při studiu literatury a dalších zdrojů Walterová (2002), Slavíková (2003), Pol (2007), Rektor (2011), Stewart (2013), věnujícím se tomuto tématu, nevšimnout posunu, ke kterému v průběhu let dochází. Hlavní oblasti činnosti ředitele školy se mění. Z manažera, který se zabýval převážně kontrolou (70. léta), příkazy (80. léta), řízením (90. léta) se postupně mění ve vzdělávacího lídra (Slavíková, 2003).

V některých zemích se však zdá, že v důsledku velké míry odpovědnosti v mnoha oblastech, jakoby ředitel školy rezignoval na svou roli pedagogického lídra a vracel se zpět směrem k roli úředníka (Trojan, 2013).

Ať už je konkrétní situace ředitele bližší roli lídra či úředníka, okolní změny vyvolávají **potřebu proměny** v jeho **profesní přípravě a vzdělávání**. **Přístup** jednotlivých zemí k **profesní přípravě ředitelů škol před nástupem do funkce** však může být **různý**. Z rozmanitosti a snah o nalezení vhodných řešení vyplývá i **rozmanitost modelů, metod a forem přípravy ředitelů škol**.

Rozdílný může být v jednotlivých zemích i **charakter přípravy** ředitelů škol. Některé země mají přípravu ředitelů **dobrovolnou**, v jiných zemích je **povinná**. Jsou také země, ve kterých je profesní **příprava ředitele školy před vstupem do funkce součástí systému ředitelského vzdělávání a zdokonalování** (Schleicher, 2012).

Jednou ze zemí Evropy, která má vybudovaný **systém** přípravy, vzdělávání a rozvoje ředitelů škol, kde se **kvalitě školního vedení intenzivně a dlouhodobě věnují**, je **VB-Anglie**. Již v roce 1988 zde přijali Zákon o reformě vzdělávání, který odstartoval změny v anglickém vzdělávacím prostředí, umožnil zvýšení autonomie škol, podporu kvality, inovací apod. (Stewart, 2013). Změny týkající se vedení škol byly součástí programu Kvalita ve školách (*Excellence in Schools*, DfEE 1997). Program byl založen na **standardech**, byl stanoven kompetenční rámec ředitele školy, na který navazovala **školení nebo manažerské kurzy pro ředitele škol** (Ježková a kol., 2010).

Stejně jako ve VB-Anglii, tak i v **některých dalších zemích** (Shanghai, Singapur, Ontariu), byly a jsou vyvíjeny programy, které mají **připravovat ředitele škol na měnící se roli**. Jak ale uvádí Stevard (2013), přípravné programy pro ředitele škol, jejich kvalita, měřitelnost, někdy i význam, jsou také i kritizovány. **Kritice přípravného vzdělávání ředitelů** však **odporují výsledky škol vedené kvalitně připravenými řediteli** i výsledky jejich studentů, které se rychle zlepšují nebo jsou dokonce na vrcholu sestavovaných žebříčků mezinárodních srovnávacích šetření (PISA, TIMSS, apod.). Přinášejí inspiraci a ukazují na pozitivní přístupy, jak zmiňovanou problematiku řešit.

Při zkoumání situace týkající se ředitelů škol v některých zemích zjišťujeme, že pozice ředitele školy (lídra) je oddělena od pozice správce (manažera). V jiných zemích, kde pozici lídra i manažera vykonává jedna osoba, je často téměř automaticky předpokládáno, že ředitel školy (lídr) bude bezchybně zvládat i svou roli manažerskou. **Pokud ale chceme, aby byl ve své manažerské práci úspěšný, měl by být před vstupem do funkce vybaven znalostmi, dovednostmi a schopnostmi, které mu v tomto snažení budou pomáhat.** Měl by ovládat **základní manažerské funkce** a i přes svou osobní zaměřenost a osobnostní nastavení si uvědomovat potřebu **vyváženosti struktury manažerských funkcí na kontext organizace, kterou řídí**. Je potřebné, aby **vnímal úkoly komplexně a systémově** a dbal při přebírání příkladů dobré praxe na **specifické podmínky své organizace** (Trunda a Bříza, 2012).

V mezinárodních dokumentech je v posledním období stále více zdůrazňována potřeba **přípravy ředitele školy jako pedagogického lídra**. Podle Rovnost (2012), by se měl být ředitel školy schopen zaměřovat v této oblasti na **dva základní směry**, kterými je **podpora, sledování a hodnocení evaluace učitelů** (pravidelné hodnocení učitelů a zapojení se do

života školy) na **rozvoj učitelů** (koordinaci vzdělávacího programu a výuky, monitorování pedagogické praxe, podporu týmové spolupráce, podporu profesního rozvoje učitelů).

Tento aspekt přípravy i rozvoje ředitelů zdůrazňuje i (Zeepeda, 2012, s. 62). Upozorňuje, že vzhledem k tomu, že se ukazuje, že vzdělávání dospělých má svá výrazná specifika (nelze použít jeden model vzdělávání pro celou populaci dospělých apod.), je nutné vybavit ředitele škol takovými znalostmi, aby byli schopni kvalifikovaně rozhodovat o vzdělávacích potřebách svých týmových kolegů v souladu s myšlenkou na kvalitní růst organizace i jednotlivce. Podobně se vyjadřuje i Tureckiová (2012), která upozorňuje na potřebu připravovat ředitele škol jako „manažery vzdělávání“ a podpořit tak jejich schopnost odpovídat a rozhodovat o dalším vzdělávání vlastním i pedagogických pracovníků.

Z výčtu kompetencí, které by měl ředitel mít, se zdá stále více patrné, že by příprava ředitele školy měla být co nejvíce **systematická a komplexní**. Zeepeda (2012) uvádí, že profesionální vývoj ředitelů škol by měl **zahrnovat šest principů**. Podle Little (1994) v Zeepeda (2012), by měla být zaměřena na jejich individuální potřeby a vést je k dalšímu profesnímu vývoji, který nikdy nekončí (Zeepeda, 2012, s. 65).

Tyto myšlenky podporuje i nárůst pečlivě připravených a provázaných programů pro přípravu ředitelů škol v řadě zemí. Mnohé programy se snaží připravit ředitele tak, aby byli schopni reagovat inovativně a komplexně. **Učí je zvládat nejistotu, rozmanitost vztahů i požadavků, kterým jsou vystaveni** (Pol, 2007; Rovnost, 2012; Schleicher, 2012).

Důležitým aspektem, který by neměl být opomíjen, je příprava ředitelů ve směru učení **pro praxi, učení v praxi a učení o praxi**, což vede k přípravě celostní, která přináší i rozmanitost metod a forem (Pol, 2007).

Na přípravu ředitele školy se můžeme dívat i z pohledu získávání potřebných kompetencí pro vstup do funkce ředitele školy, kterými se zabýval (Bareš, 2012). Potřebné vzdělávání ředitele před vstupem do funkce (odpovídající kompetencím potřebným pro vstup do funkce) sestavené na základě jeho výzkumu, zahrnuje následující oblasti: „*finanční management školy, komunikace a řešení konfliktů, personální činnosti ve školství, právní minimum, role a funkce ředitele školy při řízení pedagogického procesu 2, strategické řízení školy a plánování, týmová práce a kooperace*“.

Inspiraci pro přípravu a vzdělávání ředitelů škol lze nalézt i v podnikové nebo zdravotnické praxi a dalších odvětvích (Best office, 2013; Wojciechowska a Ressler 2012). Ředitelé škol i manažeři jiných organizací se mohou inspirovat a učit navzájem. Tento vztah možné vzájemné inspirace nabývá stále více na aktuálnosti v době, kdy do popředí vystupuje potřeba celoživotního učení, age managementu, talent managementu a people managementu.

Při přejímání inspirace a zkušeností je však důležité mít stále na mysli, že školy jsou specifickými organizacemi.

Shrnutí teoretické části

V předchozích částech práce jsme se věnovali řediteli školy v měnícím se světě. Uvedli jsme, že ředitel školy je důležitou součástí řízení změn ve školství a klíčovým nástrojem v dosahování kvality ve vzdělávání. Poukázali jsme na současnou situaci ředitelů škol a uvedli některé příklady jejich možné profesní podpory. Uvedli jsme, že ředitele chápeme jako manažera v holistickém pojetí. V další části jsme se věnovali očekáváním spojených s přípravou budoucích ředitelů, krátce jsme se zmínili o vstupu ředitele do funkce a změnách, které rozhodnutí stát se ředitelem přináší. Z kapitoly o kompetencích vyznívá, že řízení podle kompetencí je moderním stylem řízení a že je nutné vycházet ze stanovení role ředitele v organizaci. Věnovali jsme se i získávání a výběru ředitelů škol, krátce jsme se dotkli souvislosti této oblasti s legislativou a školskými předpisy. Pojednali jsme o kvalifikačních předpokladech, pro výkon funkce ředitele školy a na závěr jsme se zabývali formami profesní přípravy ředitelů škol před nástupem do funkce.

VÝZKUMNÁ ČÁST

V diplomové práci srovnáváme podmínky vstupu do funkce a průběh přípravy budoucích ředitelů škol, odpovídající úrovni ISCED 0 až úrovni ISCED3. (Průcha,2012)

5 Cíle výzkumu

Cílem diplomové práce je popsat a porovnat reálné podmínky a průběh přípravy budoucích ředitelů škol před vstupem do funkce v evropských zemích.

Hlavní cíl výzkumu

Výzkum vychází z hlavního cíle diplomové práce a **hledá odpověď na otázku:**

Jaké jsou podmínky vstupu do funkce a jak probíhá příprava budoucích ředitelů škol ve zkoumaných zemích?

Ke zjištění stavu zkoumané problematiky stanovíme dílčí cíle, které charakterizují **tři výzkumné podotázky**

(1) Jaké jsou podmínky pro přijetí do funkce ředitele školy v evropských zemích?

(2) Jaké jsou kvalifikační předpoklady pro výkon funkce ředitele školy ve zkoumaných zemích?

(3) Existuje systematická příprava budoucích ředitelů škol?

K jednotlivým podotázkám definujeme tvrzení, která na základě zjištěných informací potvrdíme nebo vyvrátíme.

1. Jaké jsou podmínky pro přijetí do funkce ředitele školy v evropských zemích?

- 1.1. Nejčastějším kritériem hodnoceným při výběru kandidáta na funkci ředitele školy jsou lídrové kompetence.
- 1.2. Národní zkouška není v žádné zkoumané zemi způsobem výběru uchazečů o funkci ředitele školy.

2. Jaké jsou kvalifikační předpoklady pro výkon funkce ředitele školy ve zkoumaných zemích?

- 2.1. Všechny zkoumané evropské země, které v roce 2011/2012 vyžadovaly povinnou přípravu před nástupem do funkce ředitele, vyžadovaly i splnění kvalifikačního požadavku speciální příprava pro řízení organizace.
- 2.2. V žádné zkoumané zemi nebyla minimální délka vyžadované pedagogické praxe před nástupem do funkce ředitele školy (v roce 2006/2007, v roce 2011/2012) delší než 10 let.
- 2.3. Všechny vybrané země, které v roce 2006/2007 neměly stanovenou délku speciální

povinné přípravy pro řízení organizace před nástupem do funkce ředitele školy, v roce 2011/2012 délku stanovily.

3. Existuje systematická příprava budoucích ředitelů škol?

- 3.1. Systematická příprava budoucích ředitelů škol existuje jen ve VB-Anglii.
- 3.2. Počet evropských zemí, ve kterých mají uchazeči o funkci ředitele školy povinnost absolvovat speciální přípravu pro budoucí ředitele škol před nástupem do funkce se od roku 1994/1995 zvyšuje.

6 Metodologie

6.1 Metoda výzkumu

Abychom získali poznatky o současné situaci ředitelů škol, mohli porovnat zjištěné informace navzájem, v některých případech i s předchozím obdobím, zvolili jsme **popisný typ výzkumu na základě výsledků mezinárodních srovnávacích výzkumů.**

Při **komparativní analýze** využíváme následující zdroje:

- **Ředitelé škol v zemích Evropské unie v roce 1997**
(školní rok 1994/1995)
- **Schleicher, A. Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world (OECD Publishing 2012)**
(školní rok 2006/2007)
- **Key Data on Teachers and School Leaders in Europe (2013)**
(školní rok 2011/2012)
- **Key data on education in Europe 2009**
(školní rok 2006/2007)
- **SANTIAGO, P.; GILMORE, A.; NUSCHE, D., aj. *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012***
- **SCHRATZ, M.; HARTMANN, M.; KRÍŽKOVÁ, E., aj. *Zlepšování kvality vedení škol ve střední Evropě: závěrečná zpráva o projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení: účastnické země Rakousko, Česká republika, Maďarsko, Slovensko, Slovinsko (2010).***
- **Rovnost a kvalita ve vzdělávání: podpora znevýhodněných žáků a škol OECD 2012**

Výsledky budou uvedeny formou srovnávacích tabulek.

6.2 Místo výzkumu

Místem výzkumného šetření je **Evropa**. Evropské země jsme vybrali s cílem získat poznatky o zkušenostech v jednotlivých zemích a přinést inspiraci pro české prostředí.

Pro výzkum bylo vybráno následujících třicet dva zemí Evropy:

Belgie, Bulharsko, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Holandsko, Chorvatsko, Irsko, Island, Itálie, Kypr, Lichtenštejnsko, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Malta, Německo, Norsko, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Řecko, Slovensko, Slovinsko, Španělsko, Turecko, Velká Británie

Z důvodu přehlednosti uvádíme u dvou zemí (Belgie a Velké Británie) **podrobnější členění** na „části“ (v komentáři i tabulkách budeme „části“ uvádět jako „samostatné země“). O **Belgii** uvádíme samostatně informace o francouzské, vlámské a německé komunitě. U **Velké Británie** uvádíme samostatně informace o Anglii, Walesu, Severním Irsku a Skotsku.

Výzkumné podotázky se nebudou týkat stejného výběru zemí. Zdůvodnění výběru zemí a další podrobnosti výběru **budou uvedeny u jednotlivých srovnávacích tabulek.**

Školní rok 1994/1995, 2006/2007, 2011/2012 budeme v další části **nazývat rok.**

ANALYTICKÁ ČÁST

7 Zpracování dat a výsledky

Tabulka 1 Porovnání podmínek přijetí a kritérií pro výběr uchazečů na funkci ředitele školy ve vybraných evropských zemích

Země	rok 1994/1995		rok 2006/2007		rok 2011/2012	
	Přilákání uchazečů a způsob výběru	Kritéria výběru uchazeče	Přilákání uchazečů a způsob výběru	Kritéria výběru uchazeče	Přilákání uchazečů a způsob výběru	Kritéria výběru uchazeče
Dánsko	inzerát pohovor	životopis pohovor	pohovor	manažerské k. sociální k. lídrovské k.	pohovor	manažerské k. sociální k. lídrovské k.
Irsko	pohovor	kvalifikace zásluhy hodnocení schopností pohovor	pohovor	manažerské k. sociální k. lídrovské k. další kvalifikace	pohovor	manažerské k. sociální k. lídrovské k. další kvalifikace.
Španělsko	tajné hlasování	plán činnosti	prezentace návrhu práce pro školu akademické a profesionál ní úspěchy	dat. přihlášky délka uč. praxe manažer. praxe kvalita návrhu preferenze další kvalifikace	prezentace návrhu práce pro školu akademické a profesionální úspěchy	dat. přihlášky délka uč. praxe manažer. praxe kvalita návrhu preferenze další kvalifikace
Francie	konkurz seznam schopnost í uchazečů	zkouška pohovor předchází přípravný program	národní zkouška pohovor	zkouška	národní zkouška pohovor	zkouška
Rakousko	inzerát výběr z 3 navržených uchazečů	odborná kvalifikace osobní způsobilost délka uč. praxe	pohovor prezentace assessment centre	délka uč. praxe manažer. praxe kvalita návrhu lídrovské k. odborné k.	pohovor prezentace assessment centre	délka uč. praxe manažer. praxe kvalita návrhu lídrovské k. odborné k.
VB Anglie	inzerát pohovor	životopis způsobilost praxe	podle pokynů správních orgánů školy	podle pokynů správních orgánů školy	podle pokynů správních orgánů školy	podle pokynů správních orgánů školy
VB Severní Irsko	inzerát pohovor	životopis způsobilost praxe	pohovor prezentace	manažer. praxe lídrovké k. osobnostní k. odborné k. další kvalifikace	pohovor prezentace	manažer. praxe lídrovké k. osobnostní k. odborné k. další kvalifikace

Zdroj: Key data (2009); Ředitelé (1997); Schleicher (2012)

Pro porovnání v tabulce 1 bylo vybráno sedm zemí. Kriteria výběru zemí byla jejich rozdílná geografická poloha v Evropě. Ze zemí střední Evropy (Rakousko), severní Evropy (Dánsko), země jižní Evropy (Španělsko) země západní Evropy (Francie). Jako pátou skupinu jsme zvolili země Irsko, VB-Anglie, VB-Severní Irsko. U Francie se způsob výběru a kriteria výběru ředitele vztahují k (ISCED 2-3), k. = kompetence, uč. = učitelská, manažer. = manažerská, dat. = datum

Popis tabulky 1

Z tabulky 1 je patrné, že nejméně častým **způsobem výběru** kandidátů je **národní zkouška**, která má charakter celonárodní soutěže. Tento způsob výběru budoucích ředitelů je organizován ve Francii (v roce 2006/2007 i v roce 2011/2012). Národní zkouška je první fází procesu náboru ředitele školy. Po ukončení národní zkoušky následuje další část, kterou je **pohovor**. Ve Francii se již v roce 1994/1995 přijatí uchazeči, účastníci důkladného přípravného programu pro budoucí ředitele škol. Ve většině ostatních zemí uvedených ve srovnání, je pohovor dlouhodobě (1994/1995, 2006/2007, 2011/2012) nejčastějším způsobem výběru kandidátů. Pokud sledujeme způsob přilákání uchazečů k náboru v roce 1994/1995 zjišťujeme, že převládá **inzerát**. Tento způsob přilákání uchazečů je v různých obměnách využíván prakticky ve všech zemích během celého sledovaného období 1994/1995 (Ředitelé, 1997).

Ze srovnávací tabulky můžeme zjistit, jaká kriteria pro výběr uchazečů jsou stanovena v jednotlivých zemích. Kriterii, která jsou posuzována při výběru uchazečů, jsou **délka učitelské praxe, životopis, kvalita plánu činnosti školy na budoucí období, prezentace výsledků dosavadní práce budoucího ředitele** (Rakousko). Například ve VB-Severním Irsku má uchazeč často **prezentaci za předem zvolené téma**. Od roku 2006/2007 se stále častěji objevuje **výběr podle kompetencí** (lídrovské, manažerské, odborné, osobnostní, sociální (Šikýř a kol., 2012, s. 62). Specifickým zjištěním při porovnání postupů při výběru uchazečů na funkci ředitele školy, je tajné hlasování odpovědného orgánu při výběru uchazečů ve Španělsku. Navíc má zvolený ředitel školy v této zemi právo si navrhnout tajemníka a spolupracovníka odpovědného za pedagogickou práci, se kterými by chtěl ve svém čtyřletém období spolupracovat (Ředitelé, 1997).

Tabulka 2 Porovnání kvalifikačních požadavků pro výkon funkce ředitele školy ve školním roce 2011/2012

Země	Profesionální pedagogická praxe	Speciální příprava pro řízení organizace	Administrativní zkušenosti
Belgie - francouzská komunita	A	A	N
Belgie - německá komunita	N	A	N
Německo	A	A	N
Estonsko	A	A	N
Španělsko	A	A	N
Itálie	A	A	N
Malta	A	A	A
Polsko	A	A	N
Portugalsko	A	A	N
Rumunsko	A	A	A
Slovinsko	A	A	N
Finsko	A	A	N
VB - Anglie	A	A	A
VB - Wales	A	A	A
VB - Severní Irsko	A	N	A
Island	A	A	A
Lichtenštejnsko	A	A	N

Zdroj: *Key Data (2013)*

Pro zpracování tabulky 2 bylo vybráno sedmnáct evropských zemí, které vyžadovaly ve školním roce 2011/2012 **povinnou přípravu uchazečů před vstupem do funkce ředitele školy**. V tabulce je uveden **přehled vyžadovaných kvalifikačních požadavků** (profesionální pedagogická praxe, speciální příprava pro řízení organizace, administrativní zkušenosti) pro výkon funkce ředitele školy v jednotlivých zemích (A = jsou vyžadovány, N = nejsou vyžadovány).

Popis tabulky 2

Většina zemí vyžaduje povinnou profesionální pedagogickou praxi a speciální přípravu pro řízení organizace již před vstupem do funkce.

VB – Anglie, VB – Wales, Island, Rumunsko a Malta vyžadují kromě pedagogické praxe a speciální přípravy pro řízení organizace ještě zkušenosti ze státní správy.

VB – Severní Irsko vyžaduje zkušenosti ze státní správy a pedagogickou praxi, ale nevyžaduje speciální přípravu pro řízení organizace. Belgie (německá komunita) vyžaduje pouze speciální přípravu pro řízení organizace.

Tabulka 3 Porovnání oficiálně vyžadované pedagogické praxe delší než šest let v roce 2006/2007 a 2011/2012 ve vybraných evropských zemích

Země	Minimální délka vyžadované pedagogické praxe (rok 2006/2007)	Minimální délka vyžadované pedagogické praxe (rok 2011/2012)
Belgie francouzská komunita	ISCED 1, 2 a 3 minimální praxe 7 let	ISCED 1,2 a 3 minimální praxe 8 let
Turecko	ISCED 1, 2 a 3 minimální praxe 1 rok	ISCED 1,2 a 3 minimální praxe 7 let
Kypr	ISCED 1, 2 a 3 minimální praxe 13 let	ISCED 1 minimální praxe 16 let ISCED 2-3 minimální praxe 17 let
Malta	ISCED 1, 2 a 3 minimální praxe 10 let	ISCED 1,2 a 3 minimální praxe 10 let
Rakousko	ISCED 1, 2 a 3 minimální praxe 10 let	ISCED 1 délka nestanovena ISCED 2-3 minimální praxe 6 let
Řecko	ISCED 1, 2 a 3 minimální praxe 12 let	ISCED 1,2 a 3 minimální praxe 5 let

Zdroj: *Key data (2009); Key Data (2013)*

Do porovnání jsou zahrnuty evropské země, které splňují kritérium: **pro vstup do ředitelské funkce je vyžadováno více než šest let pedagogické praxe alespoň v jednom z posuzovaných roků.**

Popis tabulky 3

Nejdelší (ve sledovaných letech) povinná pedagogická praxe před vstupem do funkce ředitele je ze všech evropských zemích vyžadována na Kypru (16 a 17 let v roce 2011/2012).

U Turecka došlo k výraznému prodloužení vyžadované pedagogické praxe (ISCED 2-3) z minimální praxe 1 rok (v roce 2006/2007) na vyžadovanou praxi 7 let ve školním roce 2011/2012.

Řecko naopak snížilo počet let vyžadované pedagogické praxe (ISCED 2-3) z 12 na 5 let.

Pokud porovnáme délku povinné pedagogické praxe i s rokem 1994/1995, zjistíme, že Belgie-francouzské společenství (jediná ze zkoumaných zemí) měla délku pedagogické praxe stanovenou na deset let. V Rakousku v roce 1994/1995 nebyla délka vyžadované pedagogické praxe stanovena, ale byla jedním z kritérií, podle kterého byli uchazeči na funkci ředitele

školy hodnocení. Podobná situace byla v roce 1994/1995 také v Řecku. Pedagogická praxe byla u budoucích ředitelů vyžadována, ale její délka také nebyla stanovena (Ředitelé, 1997).

Tabulka 4 Přehled speciální povinné přípravy pro řízení organizace před nástupem do funkce ředitele školy podle vyžadovaného rozsahu přípravy v roce 2006/2007 a roce 2011/2012

Země	Vyžadovaný rozsah speciální povinné přípravy pro řízení před vstupem do funkce 2006/2007	Vyžadovaný rozsah speciální povinné přípravy pro řízení před vstupem do funkce 2011/2012
Belgie francouzská komunita	120hodin	120hodin
Belgie německá komunita	NE	150 hodin
Německo	NE	104 hodin
Estonsko	a) 160 hodin b) 240 hodin	240 hodin
Španělsko	různá dle stupně vzdělávání	40 hodin až 14 měsíců
Itálie	160 hodin	3-4 měsíce
Malta	NE	60 kreditů
Polsko	200 hodin *	210 hodin
Portugalsko	NE	250 hodin
Rumunsko	NE	1 týden
Slovinsko	144 hodin	144 hodin
Finsko	NE	15 kreditů
VB Anglie	různý	6-18 měsíců
VB Wales	různý	6-18 měsíců
VB Severní Irsko	NPQH	6-18 měsíců
Island	NE	15 kreditů
Lichtenštejnsko	1 rok	15 kreditů

Zdroj: *Key data (2009); Schleicher (2012); Key Data (2013)*

Pro přehled vypovídající o účasti budoucích ředitelů škol na speciální povinné přípravě pro řízení organizace v jednotlivých zemích, jsme vybrali země Evropy, které alespoň v jednom roce sledovaného období vyžadovaly speciální povinnou přípravu pro řízení organizace před nástupem do funkce ředitele školy.

(NE = v uvedeném roce nebyla speciální příprava pro řízení organizace v dané zemi vyžadována; NPQH = *the National Professional Qualification for Headship* (Národní odborná kvalifikace pro ředitele; Key data, 2013).

Popis tabulky 4

Délka vyžadované speciální povinné přípravy pro řízení organizace před nástupem do funkce se pohybuje ve zkoumaných zemích v letech 2006/2007 a 2011/2012 v rozmezí 1 týdne (Rumunsko) až 18 ti měsíců (VB-Anglie, VB-Wales, VB-Severní Irsko). Některé země (Island, Lichtenštejnsko, Finsko, Malta) uvádějí délku vyžadované praxe v počtech kreditů (ECTS). ECTS je „*bodové hodnocení předmětu či kurzu, které je předepsáno při studiu na vysoké škole (fakultě) používající kreditní systém.*“ (Průcha a kol. 2009).

*V Polsku v roce 2006/2007 měla vzdělávací instituce právo navýšit povinných 200 hodin přípravy pro řízení organizace o dalších 20 hodin. V roce 2011/2012 měla povinná příprava ředitelů v Polsku délku 210 hodin včetně manažerské praxe (Key data, 2009; Schleicher 2012).

Tabulka 5 Příprava a vzdělávání ředitelů škol

Země	Před nástupem	Úvodní	Po vstupu	Systematická
VB-Skotsko	•	•	-	•
VB-Anglie	•	•	•	•
VB-Sever. Irsko	•	•	•	•
Irsko	•	•	•	•
Finsko	•	•	•	-
Norsko	•	-	•	-
Švédsko	•	•	•	-
Francie	•	•	-	-
Maďarsko	•	-	•	-
Rakousko	-	•	•	-

Zdroj: Schleicher, 2012; Schratz a kol., 2010

Pro porovnání přípravy a vzdělávání ředitelů škol jsme vybrali deset evropských zemí s rozdílnou geografickou polohou (severní, střední a jižní a západní Evropa). Důvodem byla snaha zjistit, jak příprava a vzdělávání ředitelů škol probíhá v jednotlivých částech Evropy.

Popis tabulky 5

Z tabulky vyplývá, že ve všech posuzovaných zemích jsou organizovány minimálně dva druhy přípravy či vzdělávání ředitelů škol. Všechny země, s výjimkou Rakouska, nabízí budoucím ředitelům přípravu před nástupem do funkce. Podobná situace je i v nabídce úvodních programů po nástupu do funkce. Z vybraných zemí není úvodní program po nástupu do funkce poskytován jen ředitelům v Maďarsku a Norsku. U Norska je důvodem zřejmě to,

že zde byl od roku 2009 zaveden nový povinný program „ředitelská škola“, který začínající ředitele škol podporuje. Uvedený program je zaměřený na rozvoj pěti hlavních kompetenčních oblastí ředitelů škol (Kaldestad a kol., 2009, s. 144; Schleicher, 2012). V osmi zkoumaných zemích je organizována příprava a vzdělávání ředitelů škol po nástupu do funkce. VB-Anglie, Irsko, VB-Severní Irsko a VB-Skotsko mají programy poměrně systematické, snaží se poskytovat přípravu, vzdělávání a podporu po celou dobu kariérní dráhy ředitele školy.

Tabulka 6 Porovnání vývoje povinné speciální přípravy budoucích ředitelů škol před nástupem do funkce v evropských zemích.

Země	Rok 1994/1995		Rok 2006/2007		Rok 2011/2012	
	Před nástupem do funkce	Po nástupu do funkce	Před nástupem do funkce	Po nástupu do funkce	Před nástupem do funkce	Po nástupu do funkce
Belgie franc. komunita		D	PP		PP	
Belgie něm. kom.					PP	
Německo					PP	
Estonsko			PP		PP	
Španělsko			PP		PP	
Francie	PP		PP			PN
Itálie		D	PP		PP	
Malta				PN	PP	
Polsko			PP		PP	
Portugalsko	PP				PP	
Rumunsko					PP	
Slovinsko			PP		PP	
Finsko	PP				PP	
VB Anglie		PN	PP		PP	
VB Wales		PN	PP		PP	
VB Sever. Irsko		PN			PP	
Island	PP				PP	
Lichtenštejnsko			PP		PP	

Zdroj: *Ředitelé* (1997); Key data (2009); Key data (2013)

Pro porovnání byly vybrány země z různých geografických částí Evropy, které alespoň v jednom ze zkoumaných let vyžadovaly povinnou speciální přípravu budoucích ředitelů škol před nástupem do funkce. Pro dokreslení vývoje v přípravě budoucích ředitelů škol, uvádíme i data povinné a dobrovolné přípravy po nástupu do funkce ředitelů škol ve zkoumaných letech (PP = povinná příprava budoucích ředitelů před nástupem do funkce, PN = povinná příprava ředitelů po nástupu do funkce, D = dobrovolná příprava ředitelů po nástupu do funkce).

Popis tabulky 6

Při porovnání let 1994/1995, 2006/2007 a 2011/2012 dochází k nárůstu počtu zemí, které vyžadují povinnou speciální přípravu budoucích ředitelů škol před nástupem do funkce ředitele školy.

Pokud sledujeme vývoj v jednotlivých zemích, můžeme země rozdělit do několika skupin.

V Belgii (francouzské komunitě) a Itálii v roce 1994/1995 neprobíhala příprava ředitelů škol před nástupem do funkce, ale po nástupu do funkce je ředitelům nabízena příprava dobrovolná. V následujících letech (2006/2007, 2011/2012) již obě země vyžadovaly povinnou speciální přípravu budoucích ředitelů škol před nástupem do funkce.

Čtyři země (Belgie německá komunita, Německo, Rumunsko, VB- Severní Irsko) vyžadovaly povinnou speciální přípravu budoucích ředitelů před nástupem do funkce až v roce 2011/2012 a v předchozích letech přípravu před nástupem do funkce nevyžadovaly.

Další skupinou jsou tři země (Portugalsko, Finsko, Island), které v roce 1994/1995 vyžadovaly povinnou speciální přípravu budoucích ředitelů škol před nástupem do funkce, ale v následujícím období od této povinnosti upustily. V roce 2011/2012 se k modelu povinné speciální přípravy před nástupem do funkce u budoucích ředitelů škol opět vrátily.

Pět zemí (Estonsko, Španělsko, Polsko, Slovinsko, Lichtenštejnsko) začalo vyžadovat povinnou speciální přípravu budoucích ředitelů škol před nástupem do funkce v roce 2006/2007 a stejnou přípravu vyžadují i v roce 2011/2012.

Na příkladu Malty je vidět vývoj v přístupu k povinné přípravě ředitelů škol. V roce 2006/2007 vyžadovala Malta povinnou přípravu po vstupu do funkce. V dalším sledovaném roce (2011/2012) došlo ke změně, účast pro budoucí ředitele škol se stala povinnou před vstupem do funkce.

K zajímavému vývoji dochází u Francie, která vyžadovala povinnou speciální přípravu budoucích ředitelů škol před nástupem do funkce v prvních dvou letech srovnání. V roce 2011/2012 začala přípravu ředitelů škol vyžadovat až po nástupu do funkce.

Pro dokreslení vývoje uvádíme i změny v počáteční přípravě ředitele školy po nástupu do funkce (porovnání let 1994/1995, 2006/2007 a 2011/2012). Tři země (VB-Anglie, VB-Wales, VB-Severní Irsko) vyžadovaly v roce 1994/1995 povinnou přípravu po nástupu do funkce (pro nově jmenované ředitele) ve formě manažerských kurzů rozvíjejících kompetence potřebné pro výkon funkce ředitele školy.

Již v následujících letech, ale VB-Anglie a VB-Wales, vyžadovaly přípravu budoucích ředitelů před nástupem do funkce. (Ředitelé, 1997). Podobný vývoj je vidět i u Belgie a Itálie, které nabízely v roce 1994/1995 dobrovolnou přípravu pro nově jmenované ředitele, ale

v následujících obdobích již vyžadovaly povinnou přípravu před nástupem do funkce (Ředitelé, 1997).

8 Závěry výzkumu a diskuse

V předchozí části práce uvádíme srovnávací tabulky, které se vztahují k cíli práce a jednotlivým podotázkám. U některých tabulek jsme pro srovnání vybrali země s různou geografickou polohou v Evropě (severní, jižní, západní Evropa a země VB s Irskem), abychom mohli zjistit, jak příprava a vzdělávání ředitelů škol probíhá v jednotlivých částech Evropy. Z výsledků porovnání podle našeho pohledu vyplývá, že

- některé skupiny zemí mají podobný přístup k vytváření podmínek pro vstup do funkce a k průběhu přípravy budoucích ředitelů škol
- výsledky porovnání podle našeho názoru neprokázaly zásadní vliv geografické polohy (tak jak jsme si ji pro výběr zemí stanovili - severní, jižní, střední, západní Evropa a země VB a Irsko) jednotlivých zkoumaných zemí v Evropě, na přístup k řešení zvolené problematiky.
- Z porovnání podle našeho názoru spíše vyplývá určitý „regionální“ vliv zemí (např. u zemí VB-Anglie, VB-Severní Irsko, VB-Skotsko a Irsko, který se například projevuje v systematické přípravě ředitelů škol (tabulka 5), v náboru ředitelů škol (VB-Anglie, VB-Skotsko), jež je zřejmě ovlivněn i podobným vývojem, vzdělávací politikou a tradicemi zemí.
- Vliv tradic a podobného vývoje může být podle našeho názoru v některých otázkách být i důvodem podobného postupu u skandinávských zemí (podobné role ředitelů škol v Norsku a Dánsku).
- Podobný postup jednotlivých zemí může podle našeho názoru pravděpodobně spíše ukazovat na rozdílný přístup ke vzdělávání zemí severní Evropy a jižní Evropy.
- Porovnávání a popis zemí podle našeho názoru ukazuje i na vliv globalizace a evropské dimenze (snaha o zvyšování kvalifikace a přípravy ředitelů škol, podpora jazykového vybavení ředitelů škol (v neanglicky mluvících zemích), organizace mezinárodních akcí, společné vzdělávací programy, výměny ředitelů apod.) Zdá se, že si ale zároveň představitelé řady zemí uvědomují, že pozitivní příklady z jiných zemí nelze přenášet do

vlastního prostředí automaticky (důvodem jsou rozdílné podmínky historické, kulturní, jiné tradice a další aspekty, které v jednotlivých zemích působí). Proto je při řešení konkrétních otázek důležité respektovat různost, brát ohled na souvislosti i na kontext, ve kterém ředitelé působí.

Diskuse k tabulce 1 (nábor a kriteria výběru)

Při sledování procesu náboru ředitelů škol zjišťujeme, že i když je **výběrové řízení** organizováno na celém území státu (Francie; Ředitelé, 1997) jako **národní zkouška** nebo jako centrálně organizovaný nábor (ve VB-Anglii, VB-Skotsku; A Guide, 2012; Key data 2013), nakonec se o výběru nejvhodnějšího kandidáta rozhoduje při pohovoru. Výhodou první fáze náboru organizované na celostátní úrovni je, že má předpoklad přilákat dostatek motivovaných, kvalitních uchazečů, kteří mají o funkci ředitele školy zájem a zajistit jejich dostatečnou konkurenci. Spojení centrálně organizovaného náboru s druhou fází výběru, kterou je **pohovor**, nabízí příležitost vybrat v závěru procesu náboru kvalitního kandidáta, který zároveň nejlépe vyhovuje místním podmínkám školy, na kterou je budoucí ředitel školy vybírán (např. VB - Anglie; A Guide, 2012). Snaha zlepšit vzdělávací proces a odlišné místní podmínky jednotlivých škol, jsou tak zřejmě i důvodem, proč je většině evropských zemí výběr ředitelů škol ponechán na škole (Chapman, 2011; Schleicher, 2012; Klíčová data, 2013). S několika fázemi náboru, se setkáváme ve Španělsku, Skotsku nebo Litvě, jak jsme se již zmínili v teoretické části práce (kapitola 3.2). V některých zemích (Dánsko, Irsko) se způsob výběru budoucích ředitelů ve sledovaných letech příliš nemění. Rozdílný je ale u jednotlivých zemí přístup ke stanovení pravidel **náboru**. V některých zemích nejsou kromě obecně platných předpisů stanovena další pravidla. Naopak jiné země mají pravidla **předem propracovaná** a přesně stanovené hodnotící postupy. VB-Anglie je příkladem země, kde pravidla náboru dokonce vyplývají ze zákona, nábor zajišťuje a pořádá centrální organizace a hodnotitelé uchazečů jsou speciálně připravováni. Nábor ředitelů škol v Anglii dává příležitost stát se ředitelem školy uchazečům ze školského prostředí, ale i uchazečům z jiných odvětví i uchazečům z jiných zemí. Výhodou je, že přiláká uchazeče, kteří jsou motivovaní, mají o práci ředitele zájem, mají kladné **reference** a navíc během šesti až osmnáctiměsíční přípravy na funkci mohou získat přehled o tom, co je od nich očekáváno a ujistit se, zda funkce ředitele školy je opravdu profesí, kterou chtějí vykonávat (A Guide, 2012). Pokud sledujeme **kriteria výběru ředitelů škol, zjišťujeme**, že v některých zemích (Španělsko, Irsko) jsou jimi **předchozí úspěchy kandidátů** či jejich **zásluhy** (Ředitelé, 1997). O vzdělání, praxi, znalostech, dovednostech uchazeče, případně i jeho zacílení vypovídá i životopis (Šikýř

a kol., 2012), navíc může být při pohovoru upřesněn tak, aby byl pohled na uchazeče co nejvíce kompletní. Komplexní a objektivní posouzení a porovnání uchazečů poskytující zhodnocení více kritérií najednou, zajišťuje **metoda Assessment Centre**, kterou využívají v Rakousku (Key data, 2009; Schratz a kol. 2010; Schleicher, 2012). Důležitým kritériem výběru je vize budoucího ředitele školy či jeho **plán pro školu na další období**. Výhodou pro budoucí spolupráci ředitele a zřizovatele či majitele školy jsou jejich shodné cíle, které mohou pomoci předcházet budoucím možným střetům. Ve stanovených kritériích výběru uchazečů se může odrážet i pohled na řízení školy a tradice. V mnoha zemích je tradičně na funkci ředitele školy vyžadována **pedagogická kvalifikace**. Poměrně často je upřednostňován přístup k řízení školy jako specifické organizace a je hledán ředitel, výborný pedagog, který dovede řídit a hodnotit edukační proces a který rozumí vzdělávání dospělých. V posledních letech (2006/2007, 2011/2012) je ale stále častěji hledán **lídr**, který umí stanovit a naplňovat vize, výborně prezentovat a propagovat školu, motivovat ostatní, spolupracovat s okolím. Velice důležitým kritériem při hodnocení kandidátů na funkci ředitele jsou **manažerské kompetence**. Jejich vysoká úroveň, stejně jako bezproblémové zvládnutí administrativních povinností spojené s fungováním školy, ICT dovednosti a znalost cizích jazyků se často automaticky **předpokládají**. V zemích, ve kterých se při hledání ředitele školy zaměřují na roli manažera, lídra, pedagoga a zlepšují proces náboru, korespondují s úkoly, na které se doporučovala zaměřit Komise evropských společenství (Sdělení, 2008). Jak je patrné z výčtu kritérií uvedených v tabulce 1 i představ odborníků zmiňovaných v teoretické části (2.2), požadavky na budoucího ředitele školy jsou velice náročné. V souvislosti s výběrovými kritérii je proto nutné upozornit na problém, který může nastat při stanovení velmi přísných výběrových kritérií (např. VB-Anglie, 2009), které při minimálním počtu uchazečů schopných je splnit, vedou k situaci, kdy je uchazečů nedostatek a kritéria pro další období musí být „snížena“ (Šikýř a kol. 2012)

Diskuse k tabulce 2 (kvalifikační požadavky pro výkon funkce ředitele školy)

Splnění stanovených **kvalifikačních požadavků** je jednou ze základních podmínek, které jsou vyžadovány a posuzovány při výběru budoucího ředitele školy. Z toho důvodu nás zajímalo, jaké kvalifikační požadavky musí splňovat ředitelé v evropských zemích, kde je příprava budoucích ředitelů před vstupem do funkce povinná. Z tabulky 2 vyplývá, že ve školním roce 2011/2012, v sedmnácti zkoumaných zemích, byla většinou pro vstup do funkce vyžadována **profesionální pedagogická praxe, speciální příprava pro řízení organizace a administrativní zkušenosti**.

Většina evropských zemí vyžadovala v roce 2011/2012 před vstupem do funkce ředitele školy **minimálně pět let pedagogické praxe** (Key data, 2013). Ze zemí uváděných v tabulce 2, kromě Belgie (německá komunita), vyžadovaly všechny země od budoucího ředitele školy profesionální pedagogickou praxi. V některých evropských zemích jsou ale požadavky na ředitele školy oproti tabulce 2 odlišné. Šest zemí Evropy (Belgie - německá komunita, Belgie - holandská komunita, Lotyšsko, Holandsko, Švédsko a Norsko) na rozdíl od ostatních zemí, oficiálně povinnou profesionální pedagogickou praxi jako kvalifikační podmínku pro nástup do funkce ředitele školy nevyžadují. V Holandsku probíhají projekty, které do funkce ředitele školy přijímají uchazeče z jiných odvětví než je školství bez pedagogické praxe, ale s **manažerskými zkušenostmi**, které jsou podle mnoha autorů základní podmínkou pro vstup do funkce ředitele školy (Chapman, 2011; Spiro, 2013; Key data, 2013). V devíti evropských zemích (Dánsko, Německo, Rakousko, Finsko, VB-Anglie, VB-Wales, VB- Severní Irsko, Island, Lichtenštejnsko) je naopak pedagogická praxe vyžadována, ale není stanovena její délka (Key data, 2013).

Povinná speciální příprava pro řízení organizace je kvalifikačním předpokladem pro vstup do funkce ředitele školy v roce 2011/2012 v šestnácti evropských zemích (tabulka 2). I když splnění tohoto kvalifikačního předpokladu tyto země vyžadují před vstupem do funkce ředitele školy, jejich přístup k tomuto kritériu je rozdílný. Rozdílnost se projevuje v rozsahu přípravy (podrobnější informace uvádíme v tabulce 4). Některé země jako například VB Anglie a VB Severní Irsko realizují speciální přípravu pro řízení organizace jako součást systematické přípravy ředitelů škol (Schleicher, 2012; Rovnost 2012). VB-Anglie, VB-Wales, VB-Severní Irsko, Island, Rumunsko a Malta vyžadují jako podmínku pro vstup do funkce kromě profesionální pedagogické praxe a speciální přípravy pro řízení organizace ještě navíc administrativní zkušenosti ze státní správy. V zemích, kde není podle tabulky 2 povinnost administrativních zkušeností uvedena, je podle našeho názoru většinou tato kompetence součástí speciální přípravy pro řízení organizace, a proto není samostatně vyžadována.

Diskuse k tabulce 3 vyžadovaná délka pedagogické praxe

Podle Ředitelé (1997) můžeme konstatovat, že již ve školním roce 1994/1995 byla pedagogická praxe základní podmínkou pro vstup do funkce ředitele školy, ale její stanovená délka mohla být v jednotlivých zemích odlišná. Nejdelší vyžadovaná pedagogická praxe byla 10 let v Belgii. Překvapivou informací bylo, že pedagogické zkušenosti pro vstup do funkce ředitele nevyžadovalo v roce 1994/1995 Finsko. Vysvětlením je, že ve Finsku byla

kvalifikace učitele předpokládána a navíc byla další podmínkou povinnost zastávat určité postavení ve školské správě (Ředitelé, 1997).

V dalších sledovaných letech (2006/2007 a 2011/2012) bylo ve většině evropských zemí vyžadováno pro vstup do funkce ředitele školy minimálně tři až pět let pedagogické praxe. Podle zjištění v roce 2006/2007 a v roce 2011/2012 bylo v Evropě i několik zemí, které vyžadovaly povinnou pedagogickou praxi pro vstup do funkce ředitele školy delší než ostatní země.

Právě na tento typ zemí jsme se zaměřili při porovnání školních let 2006/2007 a 2011/2012, abychom zjistili, zda pod vlivem ostatních zemí Evropy dochází ke změně vstupních podmínek pro budoucí ředitele škol (snižování délky stanovené pedagogické praxe). Ve sledovaném roce 2006/2007 byl Kypr zemí, která pro kandidáty na funkci ředitele školy stanovila nejdelší pedagogickou praxi ze všech evropských zemí (13 let). Vzhledem k tomu, že na Kypru je nejdelší povinná pedagogická praxe před vstupem do funkce ze všech evropských zemí vyžadována i v roce 2011/2012 (16 a 17 let), nemůžeme naši domněnku o vlivu ostatních evropských zemí na snižování délky stanovené pedagogické praxe potvrdit. Naopak zjištění dokládá, že se délka vyžadované pedagogické praxe na Kypru prodlužuje. Vysvětlení pravděpodobně souvisí se senioritou kyperského vzdělávacího systému. Tuto naši domněnku potvrzují ve svém článku (Athanasoula-Reppa a Lazaridou, 2008 v Crawford and Earley, 2011), kteří uvádějí, že kyperský vzdělávací systém je založený na centralizované moci, senioritě v rámci systému a unikátním politickém a sociálním prostředí.

Dalším příkladem, kde dochází k prodlužování oficiálně vyžadované délky pedagogické praxe, je Turecko, kde v porovnání roku 2006/2007 a roku 2011/2012 došlo k prodloužení vyžadované pedagogické praxe o 6 let.

Ke snížení délky vyžadované pedagogické praxe, kterou jsme původně předpokládali, došlo v Rakousku o 4 roky a v Řecku dokonce o 7 let. Na příkladu Řecka (člen EU od roku 1981) je možno částečně v přípravě ředitelů škol sledovat působení vlivu společných cílů EU a sdílení zkušeností (Athanasoula-Reppa a Lazaridou, 2008 v Crawford and Earley, 2011).

Diskuse k tabulce 4 přehled speciální povinné přípravy pro řízení organizace před vstupem do funkce ředitele školy

Tabulka 4 navazuje na tabulku 2. Podrobněji se zabývá délkou speciální povinné přípravy pro řízení organizace před vstupem do funkce ředitele školy v roce 2011/2012, o které poskytuje přehled doplněný o stejnou problematiku v roce 2006/2007. Nabízí také porovnání obou roků.

Z porovnání je patrné, že rozsah vyžadované přípravy u některých zemí může být výrazně odlišný (1 týden až 18 měsíců). Rozdíly jsou pravděpodobně způsobeny přístupem k počáteční přípravě ředitelů škol v jednotlivých zemích. Mohou být ale ovlivněny i rolí a odpovědností ředitele školy v jednotlivých zemích, pohledem na důležitost přípravy ředitelů z hlediska kariérové dráhy ředitele školy, ale v širších souvislostech i s tradicí, rozdílným pohledem na potřebu rozvoje vzdělávací soustavy v dané zemi, či inspirací z jiných zemí a mnoha dalšími faktory. Na některé z těchto vlivů i další vlivy v souvislosti s výběrem, získáváním i přípravou pracovníků upozorňuje i odborná literatura (Armstrong, 1999; Koubek, 2007; Kociánová, 2010)

V tabulce 4 vidíme změny, ke kterým dochází v konkrétních zemích. Příkladem je Malta, kde v roce 2006/2007 nebyla příprava ředitele před vstupem do funkce povinná (po vstupu do funkce byla vyžadována příprava v délce jednoho roku). Informace z roku 2011/2012 ukazují na změnu v přístupu. Malta nově od budoucích ředitelů vyžaduje speciální povinnou přípravu pro řízení organizace před vstupem do funkce a stanovuje další podmínky (administrativní zkušenosti, čtyřleté zkušenosti z funkce zástupce ředitele, vedoucího oddělení (*head of department*), koordinátora inkusivního vzdělávání (*Inclusive Education Coordinator*) nebo školního poradce (*school counsellor prior*). Další země, kde v roce 2006/2007 nevyžadovaly povinnou přípravu budoucích ředitelů pro řízení organizace před vstupem do funkce a po pěti letech (rok 2011/2012) svůj postoj změnily, jsou Belgie-německá komunita, Německo, Portugalsko, Rumunsko a Finsko. Výše uvedené změny mohou být ovlivněny výzkumy dokazujícími vliv ředitele školy na efektivitu školy i kvalitu vzdělávaných, potřebou připravovat ředitele na nové role a nutností zlepšovat jejich znalosti schopnosti a dovednosti, aby dokázaly obstát v měnícím světě (Stewart, 2012; Spiro, 2013).

Diskuse k tabulce 5

Mezi posuzovanými zeměmi jsou státy, které mají dlouhou tradici v přípravě a vzdělávání ředitelů škol. Patří k nim například Francie, kde již v roce 1994/1995 byla příprava budoucích ředitelů před nástupem do funkce povinná (byla organizovaná na vysoké škole a měla dvě části, 1. část zahrnovala 20 týdnů odbornou praktickou a metodickou praxi v podniku a ve správě, 2. část minimálně tři týdny další odborné přípravy v řízení a administrativě školy (Ředitelé, 1997). Podle výsledků tabulky 6, jsme předpokládali, že nejvíce propracovaný systém budou mít země s dlouholetou tradicí v přípravě ředitelů, jejichž programy byly již v minulosti relativně systematické. Například Francie a Finsko již v roce

1994/1995 měly povinné přípravné programy pro budoucí ředitele škol na vysokoškolské úrovni (Ředitelé, 1997; Pol, 2007). Výsledek je ale trochu jiný.

Ukázal, že v pěti evropských zemích (VB-Anglii, Irsku, VB-Skotsku a VB-Severním Irsku) existuje podle Rovnost, 2012; Schleicher, 2012) poměrně systematická příprava ředitelů škol, jejíž součástí jsou přípravné kvalifikační programy před nástupem ředitele do funkce, uváděcí programy po vstupu do funkce i programy dalšího vzdělávání. K výsledku ale musíme dodat, že i tyto státy mají s přípravou a vzděláváním ředitelů dlouholeté zkušenosti. VB-Anglie, VB-Skotsko i VB-Severní Irsko již v roce 1994/1995 vyžadovaly povinnou přípravu ředitelů po nástupu do funkce (tabulka 6). VB-Anglie je dokonce zemí, která již v roce 1998 stanovila kompetence, které by ředitel školy měl mít (Bareš, 2012), poskytuje inspiraci ostatním, snaží se svůj systém zdokonalovat a hledat nové cesty. S dalšími propracovanými systémy přípravy ředitelů škol, které poskytují inspiraci, se můžeme setkat i v jiných částech světa, jako například v Ontariu (Kanada), Victorii (Austrálie), kde mají systematické programy přípravy a vzdělávání zahrnuté i v národních strategických plánech na zkvalitňování škol (Schleicher, 2012).

V zemích, které realizují systematické vzdělávání VB-Anglie, VB-Skotsko i VB-Severní Irsko, jsou založeny instituce, které tyto programy vedou (např. v roce 2013 vznikla v Anglii nová agentura Národní škola pro výuku a vedení (*the National School for Education and Leadership*). Specifická je situace v Rakousku. Odpovědní činitelé podporují potřebu zkvalitnit proces výběru nových ředitelů škol, podporují rozvoj kompetencí úspěšných ředitelů, zavádění středního článku řízení i schopnosti ředitelů zdokonalovat výuku. Typičtí rakouští ředitelé škol mají vysoce rozvinuté kompetence, dobře zvládají operativní problémy i administrativu a jsou silně motivovaní. Mají vysokou míru odpovědnosti za rozsáhlou agendu. Schopnosti ředitelů škol v Rakousku jsou posilovány prostřednictvím povinného vzdělávání ve školském managementu, které je spolu s dalšími inovačními programy součástí procesu profesionalizace ředitelů škol na všech úrovních. Daří se tak podporovat zájem ředitelů o inovace a změny, posilovat kompetence v oblasti týmové spolupráce, připravovat ředitele na otvírání se škol vnějšímu prostředí. Rakousko se může pochlubit i uznávaným programem „*Leadership Academy*“, který je zaměřen na propojení individuálních potřeb členů vedení škol s požadavky vzdělávacího systému (Schratz a kol., 2010).

Mnoho zemí umožňuje zájemcům o funkci ředitele školy, účastnit se přípravných kurzů, které je seznamují s problematikou ředitelské práce a pomáhají jim se rozhodnout, zda takovou práci chtějí v budoucnu vykonávat.

V Dánsku, nabízejí školské úřady nebo obce pro učitele, kteří by rádi aspirovali na funkci ředitele školy „přípravné programy“, ve kterých absolvují části nebo více modulů vzdělávání (*Leadership Diploma of Education*). Náplní programů jsou například teoretické úkoly, případové studie, diskuse s mentorem o kariéře a možném osobním rozvoji účastníka, vytváření sítí (*networking*). Součástí kurzu je i příprava projektu pro vlastní školu. Účastníci, kteří mají zájem, poté pokračují ve dvouletém studiu (*Diploma in Leadership course*) zahrnujícím například semináře z ekonomiky, vedení lidí, koučování, managementu změny, řešení problémů a konfliktů apod. (Schleicher, 2012).

V Holandsku jsou nabízeny vzdělávacími institucemi budoucím zájemcům o funkci ředitele školy „krátké orientační kurzy“ (nabízí *Association of School Leaders for Sectoral Board for the Education Market*), které umožňují učitelům zájímajícím se o vedoucí pozici zjistit, zda mají požadované schopnosti. Vybraní kandidáti (doporučení školními radami nebo vedením škol) se účastní dvoudenních přípravných školení zaměřených na leadership (např. sestavují plány svého osobního rozvoje založené na analýzách svých kompetencí). Uchazečům, kteří mají předpoklady a zájem o funkci ředitele školy, je v dalších programech orientovaných na management umožněno se postupně připravovat na vedoucí funkci (Schleicher, 2012).

Ve Finsku od roku 2010 využívají 76 vzdělávacích sítí v programu, který přetváří model finského vedení škol. Vytváří prostor pro profesní rozvoj učitelů v rámci školy. Poskytují větší odpovědnost školám, umožňují jim reagovat na specifické místní podmínky a vytvářet prostor pro využívání inovativních učebních metod (Schleicher, 2012).

O tom, že si potřebu přípravy ředitelů škol uvědomují i v jiných zemích, dokládají nově stanovené povinnosti přípravy ředitelů škol (teoretická část kapitola 3.1) i vyjádření některých autorů. Například Upenieks (2003) v Rektor (2011), navrhuje v Lotyšsku povinný vzdělávací program rozvíjející zejména kompetence v oblasti právních věd, komunikace, managementu, vzdělávání, ekonomice a seberozvoji, pro všechny, kteří se chtějí stát ředitelem školy. Zároveň upozorňuje i na nutnost propojovat teoretické základy s každodenní prací, vzájemnou spoluprací, komunikací a sebedůvěrou ředitele ve všech činnostech.

Diskuse k tabulce 6 Porovnání vývoje povinné speciální přípravy budoucích ředitelů před nástupem do funkce

Ve školním roce 1994/1995, který je prvním rokem porovnání, vyžadují ze zkoumaných zemí počáteční přípravu ředitele školy před nástupem do funkce čtyři země (Francie, Portugalsko, Finsko a Island). Ve Francii musí uchazeč absolvovat zvláštní odborné

studium (speciální manažerské vzdělávání pro přípravu řídicích pracovníků ve školství, organizované na vysoké škole). Portugalsko vyžaduje od budoucího ředitele zvláštní odbornou přípravu v oblasti školní administrativy a řízení školství. Finský uchazeč musí předložit diplom ze školského managementu se zaměřením na školní administrativu a řízení školy. Na Islandu je vyžadována povinná zkušenost z administrativy (zajímavostí je jednoroční zkušební lhůta ve funkci ředitele školy). Ve školním roce 1996/1997 (následujícím po sběru dat v roce 1994/1995) zavedlo ministerstvo školství povinnou počáteční přípravu ředitelů v oblasti školského managementu ve Španělsku. Při porovnání se zpočátku zdálo, že Francie, Portugalsko, Finsko a Island udávají směr v přípravě ředitelů škol. Podle Walterové (2000), Kaldestad a kol.(2010), byla pro tyto země typická snaha o vytvoření programů systematických, zároveň flexibilních a přihlížejících ke konkrétním potřebám vzdělávaných. Tyto země byly inspirací pro ostatní. Náplň vstupní přípravy je v jednotlivých zemích odlišná, většinou se soustředí na zvládání školní administrativy, i když některé země zavádějí povinně i přípravu na řízení školy (Ředitelé, 1997). Dvě země (Belgie – francouzská komunita a Itálie) nabízejí nově jmenovaným ředitelům dobrovolnou přípravu v oblasti vedení, ale především v řízení a správě. Zaměření přípravy ředitelů většinou koresponduje s vymezenou odpovědností ředitele školy ve zkoumané zemi i etapou vývoje v pohledu na vedení a řízení organizace, vztahující se k období, které popisujeme (Pol, 2007)

V tabulce 6 vidíme, že počet zemí, ve kterých mají ředitelé povinnost absolvovat povinnou speciální přípravu před nástupem do funkce se od roku 1994/1995 v evropských zemích zvyšuje. Pokud ale sledujeme vývoj přípravy ředitelů škol před vstupem do funkce v jednotlivých zemích, zjišťujeme, že může být odlišný. To odpovídá tomu, na co upozorňuje Průcha (2012), že v jednotlivých zemích mohou působit historické, kulturní, společenské a další vlivy. Někdy může být příčinou i strach ze změn, jindy nepřipravenost nebo nezkušenost těch, kteří by měli změny prosazovat.

Ze srovnání let 1994/1995, 2006/2007, 2011/2012 tak můžeme usuzovat na změny či posun v přístupu k přípravě ředitelů škol v některých zemích.

Takovým příkladem je Belgie (francouzská komunita), kde v roce 1995 nebyla vyžadována zvláštní příprava na funkci ředitele školy. Rozvíjela se počáteční odborná příprava, ale nebyla koordinovaná ani povinná. V roce 2011/2012 je příprava před vstupem do funkce již povinná (Ředitelé, 1997; Key data, 2013).

Ve VB-Anglii, kde bylo v roce 2006/2007 vyžadováno absolvování NPQH od všech nově začínajících ředitelů. Od dubna 2009 v důsledku nedostatku ředitelů, kteří splnili náročná kritéria programu NPQH, zavedli přechodné opatření, podle kterého může být

jmenován ředitelem školy účastník programu NPQH, který studium ještě nedokončil (Key data, 2009). Podle NPQH k 31. 1. 2014 již program není povinný.

Ke změně dochází i na Maltě, kde ve školním roce 2006/2007 vyžadují povinnou přípravu po nástupu do funkce ředitele v délce 1 roku, ale v roce 2011/2012 už jsou budoucí ředitelé povinni projít přípravou před nástupem do funkce (Key data, 2009; Key data, 2013).

Že je situace v jednotlivých zemích rozdílná dokládá i to, že pět zemí v roce 2006/2007 nepožaduje oficiálně jinou než pedagogickou praxi před nástupem ani po nástupu do funkce ředitele školy (Lotyšsko, Holandsko, Švédsko, Island (vyšší sekundární vzdělávání), Norsko).

Vyhodnocení tří výzkumných podotázek a tvrzení, která jsme k jednotlivým podotázkám definovali

1 Jaké jsou podmínky pro přijetí do funkce ředitele školy v evropských zemích?

1.1 Nejčastějším kritériem hodnoceným při výběru kandidáta na funkci ředitele školy jsou lídrové kompetence.

Tvrzení je pravdivé. Nejčastějším kritériem při výběru kandidáta na funkci ředitele školy jsou lídrové kompetence. Z porovnání zároveň vyplývá, že v posledních letech (2006/ 2007, 2011/2012) probíhá často hodnocení uchazeče podle kompetencí. Dále jsou posuzovány především kompetence manažerské, odborné a délka praxe.

1.2 Nejméně častým způsobem výběru uchazečů na funkci ředitele školy je celonárodní soutěž

Tvrzení je pravdivé. Při porovnání způsobu výběru vhodných kandidátů na funkci ředitele školy, byla celonárodní soutěž způsobem výběru jen u Francie (v roce 2006/2007 a v roce 2011/2012), kde měla podobu národní zkoušky. V ostatních zemích byl výběr nejčastěji organizován formou pohovoru.

2 Jaké jsou kvalifikační předpoklady pro výkon funkce ředitele školy ve zkoumaných zemích?

2.1 Všechny vybrané evropské země, které v roce 2011/2012 vyžadují povinnou přípravu před vstupem do funkce ředitele, vyžadují splnění kvalifikačního požadavku „speciální příprava pro řízení organizace“.

Tvrzení není pravdivé. VB – Severní Irsko, jako jediná ze zkoumaných zemí, splnění kvalifikačního požadavku „speciální příprava pro řízení organizace“ před vstupem do funkce od budoucích ředitelů v roce 2011/2012 nevyžaduje (tabulka 2).

2.2 V žádné vybrané evropské zemi není minimální vyžadovaná pedagogická praxe před vstupem do funkce ředitele školy (v roce 1994/1995, v roce 2006/2007 ani v roce 2011/2012) delší než 10 let.

Tvrzení nebylo prokázáno. Dvě země vyžadovaly delší minimální pedagogickou praxi než 10 let. Řecko vyžadovalo minimální délku pedagogické praxe v roce 2006/2007 12 let. Na Kypru byla vyžadována minimální délka pedagogické praxe pro vstup do funkce ředitele školy delší ve dvou letech porovnání. V roce 2006/2007 byla stanovena na 13 let. V roce 2011/2012 byla minimální délka vyžadované pedagogické praxe na Kypru dokonce 17 let (pro ISCED 2-3) a 16 let (pro ISCED 1).

2.3 Všechny vybrané země, které v roce 2006/2007 neměly stanovenou délku speciální povinné přípravy pro řízení organizace před nástupem do funkce ředitele školy, v roce 2011/2012 délku stanovily.

Tvrzení je pravdivé. Belgie-německá komunita, Německo, Malta, Portugalsko, Rumunsko, Finsko i Island v roce 2006/2007 neměly stanovenou délku „speciální povinné přípravy pro řízení organizace“, ale v roce 2011/2012 délku přípravy stanovily.

3 Existuje v některých zemích systematická příprava budoucích ředitelů škol?

3.1 Systematická příprava budoucích ředitelů škol existuje jen v VB - Anglii.

Tvrzení není pravdivé. Systematická příprava ředitelů škol kromě VB-Anglie, existuje ve VB-Irsku, VB-Skotsku a VB-Severním Irsku. Příprava budoucích ředitelů škol je koncipována jako součást komplexní přípravy ředitelů, na kterou navazují programy úvodní a další vzdělávání ředitelů škol.

3.2 Počet evropských zemí, ve kterých mají uchazeči o funkci ředitele školy povinnost absolvovat speciální přípravu pro budoucí ředitele škol před vstupem do funkce se od roku 1994/1995 zvyšuje.

Tvrzení je pravdivé. V roce 1994/1995 vyžadovaly povinnou speciální přípravu budoucích ředitelů školy před nástupem do funkce čtyři země, v roce 2006/2007 bylo zemí deset a v roce 2011/2012 bylo zemí sedmnáct.

Vyhodnocení hlavní výzkumné otázky: Jaké jsou podmínky vstupu do funkce a průběh přípravy budoucích ředitelů škol ve vybraných evropských zemích?

Ředitelé škol vybraných evropských zemí nemají stejné podmínky pro svůj profesní start.

Pokud porovnáme získávání, výběr a přijímání ředitelů škol vidíme u jednotlivých zemí významné rozdíly. VB-Anglie má přesně stanovená pravidla, která jsou uzákoněna. Navíc na úpravě pravidel neustále pracují odborníci, kteří na základě výzkumů a poznatků z praxe připravují změny. Příklady těchto změn dokumentují pravidla vydaná 2013, změna 2014 (Guverners,2014). V jiných zemích postupují podle obecných právních předpisů o zaměstnávání nebo se řídí pravidly danými v regionu, místě či konkrétní škole.

Způsob přilákání uchazečů se mění. Nejnovějšími trendy jsou mezinárodní servery a využití sociální sítí. Běžným způsobem inzerce je internet, nabídky uveřejněné na webových stránkách školy a místním tisku. Využívány jsou například i kladné reference ze škol či firem, které umožňují vytipovat talentované lídry Austrálie, Anglie, Skotsko(Schleicher, 2012).

Výběr uchazečů je také v jednotlivých zemích značně rozdílný. VB-Anglie má uzákoněný systém výběru uchazečů. Ve Francii prochází uchazeč celonárodní zkouškou. O vítězném uchazeči se rozhoduje při pohovoru. Pohovor je i nejčastějším způsobem výběru uchazečů.

Pokud porovnáme kritéria výběru budoucích ředitelů, vidíme, že se způsob výběru se mění. Stále častěji se setkáváme s hodnocením podle kompetencí. Při výběru je posuzován životopis uchazeče, jsou zkoumány reference od nadřízených či spolupracovníků. Posuzovány jsou i předchozí úspěchy či zásluhy uchazeče. V posledních letech nabývá na důležitosti vize pro školu na další období a prezentace na zvolené téma. V Rakousku dávají přednost metodě Assessmet centre.

V jednotlivých zkoumaných zemích jsou často vyžadovány rozdílné kvalifikační požadavky pro výkon funkce ředitele školy. V roce 2011/2012 byla ve zkoumaných zemích (tabulka 2) například vyžadována učitelská kvalifikace, profesionální pedagogická praxe, speciální příprava pro řízení organizace a administrativní zkušenosti ve většině zemí. Výjimkou byla Belgie – německá komunita, kde byla vyžadována pouze speciální příprava pro řízení. Ve většině zemí je vyžadována i pedagogická praxe. Její délka může být velmi rozdílná (většinou 3 až 5 let). Dokladem velmi rozdílných přístupů k povinné pedagogické praxi je Kypr (délka povinné praxe je zde stanovena na 17 let) a Lotyšsko, Švédsko a Norsko (profesionální pedagogická praxe pro vstup do funkce ředitele školy zde oficiálně vyžadována není). Rozdílný může být i vyžadovaný rozsah speciální povinné přípravy před vstupem do funkce ředitele školy od 1 týdne do 18 měsíců (tabulka 4).

Charakteru přípravy budoucích ředitelů škol jsme se věnovali v tabulce 5, ze které vyplývá, že příprava ředitelů škol může být dobrovolná. Některé země ji vyžadují před nástupem do funkce. Kromě Maďarska a Norska ji ostatní zkoumané země vyžadují jako úvodní program po nástupu do funkce a čtyři země poskytují přípravu budoucím ředitelům škol, jako součást systému přípravy ředitelů škol kopírující dráhu ředitele školy. Na závěr můžeme konstatovat, že délka vyžadované speciální přípravy pro řízení organizace se od roku 1994/1995 ve zkoumaných zemích zvyšuje.

ZÁVĚR

Přicházíme k poslední části, která práci uzavírá. **Cílem diplomové práce bylo popsat a porovnat podmínky vstupu do funkce a průběh přípravy budoucích ředitelů škol ve vybraných evropských zemích.** K tématu práce jsme přistoupili se záměrem, porovnat dnešní situaci ředitelů škol v různých zemích, ale také ji porovnat s minulým obdobím. Proto jsme využívali zdroje dat z let 1994 až 2012 (praktická část, 6.1) a zároveň vybírali země z různých geografických částí Evropy.

Cíle práce bylo dosaženo. Podmínky vstupu do funkce a průběh přípravy ředitelů škol ve vybraných evropských zemích byly popsány a porovnány. **Výsledky**, které jsme získali, uvádíme v šesti **srovnávacích tabulkách**. Diskusi získaných výsledků jsme pro přehlednost zařadili do **samostatné kapitoly 8 (Diskuse a výsledky)**. V úvodu kapitoly 8 se věnujeme i geografické poloze vybraných zemí a jejímu možnému vlivu na podmínky vstupu ředitele školy do funkce. **Vyhodnocení hlavní výzkumné otázky, tří výzkumných podotázek a k nim stanovených tvrzení** kapitoly 8 uzavírá.

Jaké jsou podmínky vstupu do funkce a průběh přípravy budoucích ředitelů škol ve vybraných evropských zemích?

Zjistili jsme, že získávání a výběr ředitelů škol se řídí v mnoha zemích obecnými právními předpisy, či stanovenými regionálními, místními nebo školou danými pravidly. V některých zemích má nábor propracovaná pravidla, jejichž cílem je přilákat ty nejlepší uchazeče z vnějších i vnitřních zdrojů. Ve VB-Anglii jsou pravidla uzákoněná. Nábor probíhá podle přesně stanovených postupů, zajišťuje ho centrální organizace a uchazeči jsou hodnoceni speciálně připravovanými hodnotiteli. Budoucí ředitelé jsou většinou získáváni z celého území státu, někdy i z jiných zemí (VB-Anglie, VB-Skotsko). Získávání a výběr ředitelů jen zřídka probíhá jako celonárodní zkouška (tabulka1, Francie). Rozhodování o výběru vhodných uchazečů probíhá většinou ve školách, což umožňuje vybrat kandidáta, nejlépe vyhovujícího místním podmínkám. Nejběžnějším výběrovým postupem je pohovor. Komplexnímu, objektivnímu posouzení uchazečů metodou Assessment Centre, dávají přednost v Rakousku (tabulka 1).

Obvyklým způsobem oznámení o volném místě ředitele školy je inzerát. Na místní úrovni se setkáváme s vývěskami, referencemi, někdy se uchazeč nabízí sám. Běžné je využití internetu, stále častěji jsou využívány i sociální sítě.

Požadavky na ředitele školy se mění. Ke schopnostem, které musí ředitel zvládat, přibývají nové. Se změnou požadavků na schopnosti, znalosti, dovednosti ředitele se mění i

kriteria výběru ředitelů, jejichž cílem je zjistit, který kandidát je pro obsazovanou funkci nejlépe vyhovující. Výběrové komise hodnotí kvalifikaci uchazečů. O vzdělání, praxi, znalostech a dovednostech uchazeče vypovídá životopis. V mnoha zemích je tradičně vyžadována pedagogická kvalifikace. U kandidáta se předpokládá vysoká úroveň manažerských kompetencí, bezproblémové zvládnání školské administrativy a ICT, jazykové vybavení, znalost právních a ekonomických předpisů, schopnost komunikace. Kriteria výběru se od roku 1994 do roku 2012 postupně mění. Stále častěji se objevuje výběr uchazečů na základě kompetencí (tabulka 1).

Vyžadovanými kvalifikačními požadavky (tabulka 2) jsou profesionální pedagogická praxe, speciální příprava pro řízení organizace a administrativní zkušenosti. Délka vyžadované profesionální pedagogické praxe se pohybuje u mnoha zemí v rozmezí tří až pěti let, u některých zemí je vyžadována, ale není stanovena její délka. Výjimkou jsou požadavky na Kypru (17 let), kde je pravděpodobně příčinou seniorita kyperského vzdělávacího systému (Athnasoula-Reppa a Lazaridou, 2008). Opačným příkladem jsou Lotyšsko, Švédsko a Norsko, kde není profesionální pedagogická praxe jako kvalifikační podmínka oficiálně vyžadována.

Povinná speciální příprava pro řízení organizace před vstupem do funkce ředitele školy byla jednou z vyžadovaných kvalifikačních podmínek v šestnácti zkoumaných zemích (tabulka 4). Vyžadovaný rozsah speciální manažerské odborné přípravy může být ale odlišný (1 týden až 18 měsíců). Porovnání pětiletého období u vybraných zemí ukazuje na nárůst počtu zemí, které speciální přípravu pro řízení organizace před nástupem do funkce ředitele vyžadují.

V Evropě jsou čtyři země, kde je příprava ředitelů škol systematická. VB- Anglie, VB-Severní Irsko, VB-Skotsko a Irsko mají vytvořen systém komplexní (systematické) přípravy ředitelů škol, který zahrnuje přípravu budoucích ředitelů škol před nástupem do funkce, úvodní školení po nástupu do funkce a další vzdělávání. Ve VB-Anglii a VB-Skotsku navíc věnují mimořádnou pozornost přilákání talentů do vedení škol a vybírají ředitele škol, tak aby co nejvíce odpovídali specifickým místním podmínkám (Stewart, 2013). Školy, které řídí ředitelé, kteří se účastnili těchto programů, se zlepšují rychleji než ostatní (National College, 2010 v Stewart, 2013). Mnoho zemí poskytuje adeptům na funkci ředitele školy přípravné programy, které umožňují vhled do ředitelské práce. Náplň přípravných programů může být různá (od seznámení s potřebnými základními manažerskými kompetencemi; zjišťování, zda mají uchazeči požadované schopnosti a předpoklady rozvoje pro danou školu; po diskuse

s mentorem o kariéře a možném osobním rozvoji účastníka, pomáhající se adeptovi rozhodnout, zda chce ředitelskou funkci vykonávat).

Posledním výsledkem porovnání, který uvádíme, je vývoj povinné speciální přípravy budoucích ředitelů před nástupem do funkce ředitele školy od roku 1994/1995 až do roku 2011/2012 (tabulka 6). Z výsledků vyplývá, že počet zemí, které vyžadují povinnou speciální přípravu budoucích ředitelů před nástupem do funkce, se zvyšuje.

Zvolené téma práce je široké, autorka si uvědomuje, že existuje mnoho dalších způsobů, jak na problematiku vstupních podmínek a přípravu budoucích ředitelů škol nahlížet. Další detailní zkoumání konkrétních podmínek, za kterých jsou ředitelé získávání, vybírání i připravování, by jistě přineslo mnoho inspirace i poučení. Zajímavé by bylo i porovnání ředitelů, kteří uspěli a těch, kterým se ve funkci ředitele nedaří, s cílem odhalit možné příčiny. V každém případě všechny úhly pohledu na zvolenou problematiku, stejně jako ten náš, by přinesly ředitelům současným, budoucím, těm, kteří je připravují, vzdělávají, vybírají a všem ostatním, kterým není vzdělávání lhostejné další střípek do potřebného poznání.

Na závěr shrneme poznatky, ke kterým jsme dospěli a co z nich vyplývá. Diplomová práce přináší porovnání vybraných evropských zemí, které dokládá, že tradiční i nové může existovat společně. Popisuje, jak jsou získávání, vybírání i připravování budoucí ředitelé škol a dokládá, že se způsob jejich výběru mění. Proměňuje se i role ředitele školy a s ní i požadavky na kandidáty, kteří mají v budoucí roli ředitele školy uspět. Dnes již nehledáme jen výborné správce školy, ale talentované dynamické lídry, efektivní manažery a vzdělávací vůdce. V různých zemích Evropy vedle sebe působí ředitelé škol tradičních, ale také ti, kteří hledají nové cesty. Jejich přístupy jsou mnohdy odlišné. Problémy které řeší, jsou ale často podobné. Proto je potřebné, aby se společně nad nimi zamýšleli, navzájem si naslouchali, nechali se poučit i inspirovat a s citem zaváděli kladné poznatky ve vlastních podmínkách. Na to musí být ředitelé připraveni. Již nestačí intuice a nadšení nebo práce metodou pokus a omyl. Ředitelé, kteří ovlivňují život ostatních, by měli být připravováni systematicky, s přihlédnutím k jedinečnosti každého z nich, s vědomím, že jsou připravováni pro konkrétní podmínky a že vzdělávání je celoživotním procesem. Potřebují být vybráni a připraveni tak, aby ze škol dokázali vytvořit místa, která budou lidi podněcovat, spojovat, učit zvládat a vyhledávat nové výzvy a připravovat budoucí generace na život, který přijde.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie

ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada, 1999. 963 s. ISBN 80-716-9614-5.

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vydání. Praha: Grada Publishing, 2010. 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

BACÍK, F. *Škola a její management pod lupou*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. 141 s. ISBN 80-729-0379-9.

BITTEROVÁ, A.; HAŠKOVÁ, A.; PISOŇOVÁ, M., aj. *Otázky koncepcie prípravy riadiacich zamestnancov škôl*. Nitra: PF UKF, 201., 344 s., ISBN 978-80-558-000-1.

DRUCKER, P. F. *Efektivní vedoucí*. Praha: Management Press, 2008. 203 s. ISBN 978-80-7261-189-8.

EGER, L. *Personální řízení: (se zaměřením na školství)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. 68 s. ISBN 80-7083-799-3.

GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HRONÍK, F. *Jak se nespálit při výběru zaměstnanců: podrobný průvodce výběrovým řízením*. Praha: Computer Press, 1999. 311 s. ISBN 80-722-6161-4.

HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

JEŽKOVÁ, V.; DVOŘÁK, D.; CHAPMAN, Ch. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum, 2010. 228 s. ISBN 978-802-4617-848.

JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Karolinum, 2011. 190 s. ISBN 978-802-4620-213.

KALDESTAT, O. H.; POL, M.; SEDLÁČEK, M., aj. *Vybrané otázky školského managementu: Norská perspektiva*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 153 s. ISBN 978-80-210-5078-5.

KALOUS, J. *Příprava řídicích pracovníků ve školství*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 152 s. ISBN 80-210-1679-5.

KOCIANOVÁ, R.. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, Psyché, 2010, 215 s. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOONTZ, H.; WEIHRICH, H. *Management*. Praha: Victoria Publishing, 1993. 659 s. ISBN 80-85605-45-7.

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4. rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007, 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.

LISSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008, 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5.

LHOTKOVÁ, I.; TROJAN, V.; KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 103 s. ISBN 978-807-3578-992.

PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. 3. rozš. aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, 208 s. ISBN 978-80-247-2448-5.

POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

PONT, B.; NUSCHE, D.; MOORMAN, H. *Improving school leadership: volume 1: policy and practice*. OECD Publishing. [online]. 2008. 195 s. [cit. 2014-12-06]. Dostupné WWW: <<http://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>>. ISBN: 978-92-64-04467-8.

PRŮCHA, J. ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. rozš. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012, 263 s. ISBN 80-736-7155-7.

Ředitelé škol v zemích Evropské unie. Editor Květa Goulliová, Jitka Benešová. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, 93 s. Vzdělávání, odborná příprava, mládež. ISBN 80-211-0250-0.

SCHRATZ, M.; SLÁVIKOVÁ, L.; KŘÍŽKOVÁ, E., aj. The role of school leadership in the improvement of learning: country reports and case studies of a central-european project. Budapest: Tempus Public Foundation. [online]. 2009. 270 s. [cit. 2014-12-06]. Dostupné WWW:
<http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=konyvtar/egyeb/leadership_tankonyv_2009_2.pdf>

SLAVÍKOVÁ, L. *Vývojové aspekty managementu a řízení školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003, 39 s. ISBN 80-729-0133-8.

SLAVÍKOVÁ, L.; KARABEC, S. *Ředitelé současnosti pro školu budoucnosti: Management in education: towards professional leadership : feasibility study*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003, 97 s. ISBN 80-729-0120-6.

ŠIKÝŘ, M.; BOROVEC, D.; LHOTKOVÁ, I. *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 199 s. Řízení školy. ISBN 978-807-3579-012.

ŠULEŘ, O. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout*. Praha: Computer Press, 2008, 240 s. ISBN 978-80-251-2316-4.

TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 172 s. ISBN 978-80-7290-543-0.

TRUNDA, J.; BŘÍZA, K. *Řízení školy ve znalostní společnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. 88 s. ISBN 978-80-7290-541-6.

VÁŇOVÁ, M. *Srovnávací pedagogika*. 3. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009, 72 s. ISBN 978-808-6723-686.

VÁŠUTOVÁ, J. *Průvodce doktorským studiem oboru pedagogika na PedF UK v Praze: teoreticko-metodologický úvod do studia*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, 2011, 154 s. ISBN 978-807-2905-034.

VEBER, J.; FOTR, J.; KOTOUČOVÁ, J., aj. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2.aktualiz. vyd.. Praha: Management Press, 2009, 734 s. ISBN 978-80-7261-200-0.

WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Úvodní teoreticko-analytická studie k výzkumnému záměru*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2000, 215 s. ISBN 80-7290-034-X.

WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Výstupy řešení výzkumného záměru PedF UK za rok 2001. I. díl. Teoretické a komparativní studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002, 236 s. ISBN 80-7290-085-4.

ZEPEDA, S. J. *Professional development: what works*. 2nd ed. Larchmont, NY: Eye on Education, 2012, 327 s. ISBN 15-966-7193-9.

Elektronické dokumenty

A guide to recruiting and selecting a new headteache. [online]. Nottingham: National College for School Leadership, 2012. [cit. 2014-03-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.nga.org.uk/getattachment/Resources/Useful-Documents/A-Guide-to-Recruiting-and-Selecting-a-New-Headteac/PB1045-a-guide-to-selecting-new-heads--FINAL-200812.pdf.aspx>>.

ATHANASOULA-REPPA, A.; LAZARIDOU, A. Requirements, Roles, and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus: Newly Appointed Principals' Views. *European Education*. [online]. 2008, roč. 40, č. 3. [cit. 2014-01-27]. Dostupné na WWW: <<http://mesharpe.metapress.com/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,5,6;journal,22,170;linkingpublicationresults,1:110907,1>>.

Autonomie škol v Evropě. Politická a realizační opatření. [online]. Brusel: Eurydice, 2008. [cit. 2014-04-08]. Dostupné na WWW: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090CS.pdf>. ISBN 978-92-79-08822-3.

BAREŠ, M. *Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání* [online]. Praha, 2012 [cit. 2013-12-02]. Diplomová práce (Mgr). Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Centrum školského managementu. Dostupné na WWW: <https://www.google.cz/search?q=BARE%C5%A0%2C+M.+Kompeten%C4%8Dn%C3%AD+profil+%C5%99editel%C5%AF+%C5%A1kol+a+jejich+dal%C5%A1%C3%AD+vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD&oq=BARE%C5%A0%2C+M.+Kompeten%C4%8Dn%C3%AD+profil+%C5%99editel%C5%AF+%C5%A1kol+a+jejich+dal%C5%A1%C3%AD+vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD&aqs=chrome..69i57.29748827j0j0&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8>.

BENAIM, Y.; HUMPHREYS, K. A. *Challenges for the novice headteacher, School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, Taylor & Francis Group [online]. 2010 [cit. 2013-11-30]. Dostupné na WWW: <<http://dx.doi.org/10.1080/13632439770186>>. 17:1, 81-94, DOI: 10.1080/13632439770186.

Best office 2013-2014 – budoucnost práce. [online]. Americká obchodní komora v České republice, 2013. [cit. 2014-03-25]. Dostupné na WWW: <file:///C:/Users/PC/Downloads/2013-2014%20best%20office%20publication_Czech%20version.pdf>.

BITTEROVÁ, M.; HAŠKOVÁ, A. *Optimation of school leader education. Technology of Education.* [online]. Technológia vzdelávania 2013, č. 4. [cit. 2013-08-22]. ISSN 1338-1201.

BRUNCLÍKOVÁ, Z.; KMEŤ, M. *Manažérske chyby v školskom manažmente.* In *Sborník příspěvků: II. mezinárodní vědecká konference školského managementu: 13. června 2013* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2013 [cit. 2014-03-24]. Dostupné na WWW: <http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornik_2013_Final.pdf>. ISBN 978-80-7290-696-8.

CIMBÁLNÍKOVÁ, L. *Rozvoj manažerských kompetenci vedoucích pracovníků ve školství.* Technológia vzdelávania [online]. 2010, č. 7 [cit. 2011-04-28]. Dostupné na WWW: <<http://technologiovzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/1212>>.

CRAWFORD, M.; EARLEY, P. Personalised leadership development? Lessons from the pilot NPQH in England. *Educational Review.* [online]. 2011, roč. 63, č. 1. s. 105-118. [cit. 2014-03-27]. Dostupné na WWW: <<http://www.inforaworld.com>>. ISSN 1465-3397.

DVOŘÁK, D. Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahů pojmu. *Orbis Scholae*. [online]. 2011, roč. 5, č. 3. s. 9-25. [cit. 2014-04-27]. Dostupné na WWW: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_3_05.pdf>. ISSN 1802-4637.

Governors' handbook For governors in maintained schools, academies and free schools. [online]. 2014, s. 111 [cit. 2014-02-01]. Dostupné na WWW: <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/270398/Governors-Handbook-January-2014.pdf>.

HANSSON, P. H.; ANDERSEN, J. A. The swedish principal: leadership style, decision-making style, and motivation profile. [online]. 2007. [cit. 2014-04-27]. Dostupné na WWW: <<http://iejll.synergiesprairies.ca/iejll/index.php/ijll/article/viewFile/664/325>>.

HAŠKOVÁ, A. Osobnost' řaditele školy v kontexte výsledkov národných a medzinárodných výskumov. In *Sborník příspěvků: 1. ročník mezinárodní konference školského managementu: 7. – 8. června 2012* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012 [cit. 2014-04-22]. Dostupné na WWW: <http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornik_CM.pdf>.

CHAPMAN, Ch. Nové organizační struktury pro školní vzdělávání: nové způsoby vedení školy v Anglii? *Orbis Scholae*. [online]. 2011, roč. 5, č. 3. s. 87-105. [cit. 2014-04-27]. Dostupné na WWW: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_3_05.pdf>. ISSN 1802-4637.

Improving school leadership 2008 [online]. Paris: OECD, 2008 [cit. 2012-03-03]. Dostupné na WWW: <http://www.oecd.org/document/62/0,3746,en_2649_39263231_37125310_1_1_1,00.html>.

KALOUS, J. Step analýza managementu vzdělávání v ČR. In *Sborník příspěvků: 1. ročník mezinárodní konference školského managementu: 7. – 8. června 2012* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012 [cit. 2014-04-22]. Dostupné na WWW: <http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornik_CM.pdf>.

Key data on education in Europe 2009. [online]. Brussels: Eurydice, 2009. [cit. 2014-04-08]. Dostupné na WWW: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105en.pdf>. ISBN 978-92-9201-033-1.

Key data on teachers and school leaders in Europe. [online]. Luxembourg: Eurydice, 2013. [cit. 2014-04-08]. Dostupné na WWW: <file:///C:/Users/PC/Downloads/EC3213158ENC_002.pdf>. ISBN 978-92-9201-412-4.

LEITHWOOD, K. *The Ontario Leadership Framework 2012 with a Discussion of the Research Foundations*. Ontario: The Institute for Education Leadership. [online]. 2012 [cit. 2014-04-27]. Dostupné na WWW: <http://iel.immix.ca/storage/6/1345688978/Final_Research_Report_-_EN.pdf>.

LHOTKOVÁ, I. *Kompetence středního managementu školy* [online]. Praha, 2011. [cit. 2011-10-22] Dizertační práce (Ph. D.). Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Dostupné na WWW: <http://digitool.is.cuni.cz:1801/view/action/nmets.do?DOCCHOICE=739417.xml&pds_handle=25320122114512841631516319918144&dvs=1332703102034~243&locale=cs&search_terms=kompetence%20středního%20managementu&adjacency=N&VIEWER_URL=/view/action/nmets.do?&DELIVERY_RULE_ID=3&usePid1=true&usePid2=true©RIGHTS_DISPLAY_FILE=licence>.

MOOS, L. *Comparing Educational Leadership Research, Leadership and Policy in Schools*. Taylor & Francis Group [online]. 2013 [cit. 2013-11-10]. Dostupné na: WWW: <<http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2013.834060>>. DOI: 10.1080/15700763.2013.834060.

MULFORD, B. *School leaders: challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. [online]. 2003. 66 s. [cit. 2014-02-21]. Dostupné na WWW: <https://www.google.cz/search?q=SCHOOL+LEADERS%3A+CHALLENGING+ROLES+AND+IMPACT+ON+TEACHER+AND+SCHOOL+EFFECTIVENESS+Bill+Mulford+Professor+and+Director+Leadership+for+Learning+Research+Group+Faculty+of+Education+University+of+Tasmania+April&oq=SCHOOL+LEADERS%3A+CHALLENGING+ROLES+AND+IMPACT+ON+TEACHER+AND+SCHOOL+EFFECTIVENESS+Bill+Mulford+Professor+and+Director+Leadership+for+Learning+Research+Group+Faculty+of+Education+University+of+Tasmania+April&aqs=chrome..69i57j0j0&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8>.

OBDRŽÁLEK, Z. *Aktuálně problémy školského manažmentu a vzdelávania školských manažérov v SR a ich reflexia vo výskumoch a publikáciách Sborník příspěvků: 1. ročník mezinárodní konference školského managementu: 7. – 8. června 2012* [online]. Praha:

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012 [cit. 2014-04-22]. Dostupné na WWW: <http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornk_CM.pdf>.

OBDRŽÁLEK, Z.; MARKOVÁ, Z. *Selected problems of school management in Slovakia and their reflection in research and publications*. Technology of Education. [online]. 2012, roč. 20, č. 3. s. 87-105. [cit. 2014-04-27]. Dostupné na WWW: <<http://technologiavzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/1556>>. ISSN 1338-1201.

OBST, O. Některé zkušenosti z přípravy ředitelů škol na řízení kvality. *e-Pedagogium*. [online]. 2002, č. 1. [cit. 2014-04-27]. Dostupné na WWW: <<http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/index.htm>>.

POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P., aj. Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia Paedagogica*. [online]. 2009, roč. 14, č. 1. [cit. 2014-02-08]. Dostupné na WWW: <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/74/176>>.

POL, M. Poznámky k přípravě a práci vedoucích pracovníků škol. In *Sborník konference AEDUCA 2010: Aktuální trendy vzdělávání dospělých: 17. září 2010* [online]. Olomouc: UP Olomouc, 2010 [cit. 2014-03-25]. Dostupné na WWW: <https://f87e10c6-a-90e62eb4-s-sites.googlegroups.com/a/ceskaskola.cz/wiki/ke-stazeni/Priprava_prace.pdf?attachauth=ANoY7cqXPfAbgcj54IIUYRZwQxaCtVZaBVM5gU8D94IPJQIU-Db--JwmTX8kd70bTzojpGWu_izOWzqcq5naHK9pzBXJ9XGZSMq8vhybzbv53mpbvZexSMGrxm_c_d1eNfioeSRAUp_vuWCVlpt81iD21_d0UqsLhYcuIAZeMNHSQUCNEBe-LjZ1NyxgmpSAPkIhnmIan60tTHbYh3XujB8VOWaqh_MmP7Dt1rW3Y7GiRBXO-2xmIdt6GQ%3D&attredirects=0>. ISBN 978-80-244-2606-8.

PONT, B.; NUSCHE, D.; MOORMAN, H. *Improving school leadership: volume 1: policy and practice*. OECD Publishing. [online]. 2008. 195 s. [cit. 2014-12-06]. Dostupné WWW: <<http://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>>. ISBN: 978-92-64-04467-8.

Rektor – En forskningsöversikt 2000–2010. [online]. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2011. [cit. 2014-04-08]. <<http://www.vr.se/download/18.229574d61324d7e8ad98000398/1340207557690/Rektor+-+en+forsknings%C3%B6versikt+2000-2010.pdf>>. ISSN 1651-7350.

Rovnost a kvalita ve vzdělávání. Podpora znevýhodněných žáků a škol. [online]. OECD Publishing, 2012. [cit. 2014-03-02]. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz/getattachment/0f06a478-efa4-45b1-9abd-42f7c6109dfa>>. ISBN 978-92-64-13085-2.

RYMEŠ, M. *Ředitel školy jako manažer, 2. část – Manažerské dovednosti.* Řízení školy. [online]. 2011 [cit. 2013-05-09]. Dostupné na WWW: <<http://magistr.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/reditel-skoly-jako-manazer-2-cast-manazerske-dovednosti.m-845.html>>

RYMEŠ, M. *Pracovní dráha manažera, její kontexty a dilemata.* Řízení školy. [online]. 2012 [cit. 2013-05-09]. Dostupné na WWW: <<http://magistr.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/pracovni-draha-manazera-jeji-kontexty-a-dilemata.m-575.html>>.

Ředitelé škol se připravují na výzvy nového tisíciletí. [online] Praha 2010, MŠMT [cit. 2014-03-12]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/reditele-skol-se-pripravuji-na-vyzvy-noveho-tisicileti>>.

SANTIAGO, P.; GILMORE, A.; NUSCHE, D., aj. *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*, OECD Publishing. [online]. 2012. 164 s. [cit. 2014-02-05]. Dostupné WWW: <<http://www.oecd.org/edu/school/49479976.pdf>>. ISBN 978-92-64-11678-8.

Sdělení komise evropskému parlamentu, radě, evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a výboru regionů - Zlepšování schopností pro 21. století: agenda pro evropskou spolupráci v oblasti školství [online]. Brusel, 2008 [cit. 2014-03-11]. Dostupné na WWW: <<http://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=30092>>.

SCHLEICHER, A. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the World.* OECD Publishing. [online]. 2012 [cit. 2014-04-24]. Dostupné na WWW: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en>>. ISBN 978-92-64-xxxxx-x.

SCHRATZ, M.; SLÁVIKOVÁ, L.; KŘÍŽKOVÁ, E., aj. *The role of school leadership in the improvement of learning: country reports and case studies of a central-european project.* Budapest: Tempus Public Foundation. [online]. 2009. 270 s. [cit. 2014-12-06]. Dostupné WWW:

< http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=konyvtar/egyeb/leadership_tankonyv_2009_2.pdf>.

SCHRATZ, M.; HARTMANN, M.; KŘÍŽKOVÁ, E., aj. *Zlepšování kvality vedení škol ve střední Evropě: závěrečná zpráva o projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení: účastnické země Rakousko, Česká republika, Maďarsko, Slovensko, Slovinsko*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. 2010. 121 s. [cit. 2014-04-15].

Dostupné na

WWW:<<file:///C:/Users/NB/Documents/Downloads/Zlep%C5%A1ov%C3%A1n%C3%AD%20kvality%20veden%C3%AD%20%C5%A1kol%20ve%20st%C5%99edn%C3%AD%20Evrop%C4%9B.pdf>> ISBN: 978-80-254-9923-8.

SLAVÍKOVÁ, L. Řízení školy a vytváření učící se organizace. *Orbis Scholae*. [online]. 2008, roč. 2, č. 3. s. 37-51. [cit. 2014-04-11]. Dostupné na WWW: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2008/2008_3_03.pdf>. ISSN 1802-4637.

SPIRO, J. D. Effective principals in action. *Phi Delta Kappan*. [online]. 2013, roč. 94, č. 8. [cit. 2014-02-08]. Dostupné na WWW: <<http://www.kappanmagazine.org/content/94/8/27.full.pdf+html>>.

STEWART, V. School leadership around the world. *The Principalship*. [online]. 2013, roč. 70, č. 7. s. 48-54. [cit. 2014-27-03]. Dostupné na WWW: <http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/apr13/vol70/num07/abstract.aspx>.

The School Staffing(England) Amendment) Regulations 2012. [online] UK 2012,

2012 No. 1740 EDUCATION, ENGLAND [cit. 2014-03-12]. Dostupné na

WWW:<http://www.legislation.gov.uk/uksi/2012/1740/pdfs/uksi_20121740_en.pdf>.

TROJAN, V. Kompetence ředitelů škol – pravomoci nebo schopnosti? *Technológia vzdelavania* [online]. 2009, č. 6 [cit. 2011-09-24]. Dostupné na WWW: <<http://technologiadzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/927>>.

TROJAN, V. 2010. Systém vzdělávání řídicích pracovníků v České republice. *Řízení školy*. 2010, roč. VII, č. 12. ISSN 1214-8679.

TROJAN, V. Vzdělávání ředitelů škol a jejich kompetence. *e-Pedagogium*. [online]. 2010, č. 1. s. 167-182. [cit. 2014-04-27]. Dostupné na WWW: <docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fsites.google.com%2Fa%2Fceskaskola.cz%2Fwiki%2Fke-stazeni%2Fe-Pedagogium_1-2010_Trojan.pdf>. ISSN 1802-4637.

TROJAN, V. *Ředitel školy-rozhodující činitel v procesu rozvoje učitelů*. *Orbis Scholae*. [online]. 2011, roč. 5, č. 3. s. 90-94 [cit. 2014-04-27]. Dostupné na WWW: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_3_05.pdf>. ISSN 1802-4637.

TROJAN, V. Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky. *Orbis Scholae*. [online]. 2011, roč. 5, č. 3. s. 107-127. [cit. 2014-04-27]. Dostupné na WWW: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_3_05.pdf>. ISSN 1802-4637.

TROJAN, V. Ředitel školy – rozhodující činitel v procesu rozvoje učitelů. In *Sborník příspěvků: Konference Profesní rozvoj učitelů: 23. – 24. dubna 2012* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012 [cit. 2014-04-10]. Dostupné na WWW: <http://tarantula.ruk.cuni.cz/UPRPS-1-version1-SBORNIK_CD_Profesni_rozvoj_ucitelu.pdf>.

TROJAN, V. Proces přeměny znalostí v dovednosti ve vzdělávacím programu pro řídicí pracovníky ve školství. In *Sborník příspěvků: Kvalita ve vzdělávání: XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu: 10. – 12. září 2012* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012 [cit. 2014-04-27]. Dostupné na WWW: <http://capv2012.pedf.cuni.cz/wp-content/uploads/2013/09/Sbornik_FINAL.pdf>.

TROJAN, V. Aktuální problémy ředitelů škol. In *Sborník příspěvků: II. mezinárodní vědecká konference školského managementu: 13. června 2013* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2013 [cit. 2014-03-24]. Dostupné na WWW: <http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornik_2013_Final.pdf>. ISBN 978-80-7290-696-8.

TURECKIOVÁ, M.; VETEŠKA, J. Význam kvalifikací a kompetencí v profesním vzdělávání dospělých. In *Sborník příspěvků: 19. ročník výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2011 [cit. 2014-04-22]. Dostupné na WWW: <<http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/tureckiovaveteska.pdf>>.

TURECKIOVÁ, M. Koncept manažerských a lídrovských způsobilostí ředitelů 20 škol v období transformace českého vzdělávacího systému. In *Sborník příspěvků: 1. ročník mezinárodní konference školského managementu: 7. – 8. června 2012* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012 [cit. 2014-04-22]. Dostupné na WWW: <http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornik_CM.pdf>.

VESELÝ, A. Vzdělávací reforma v Ontariu kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. *Orbis Scholae*. [online]. 2013, roč. 7, č. 1. s. 11-28. [cit. 2014-04-27]. Dostupné na WWW: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013_1_01.pdf>.

VÍŠEK, T.; KLESKEŇ, B. Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení. [online]. Praha: McKinsey&Company, 2010. [cit. 2014-03-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.aktivniskoly.cz/news/Kinsey%20-%20Edu%20report.pdf>>.

VODA, J. Improving school leadership – co lze vyčíst ze studie OECD. In *Sborník příspěvků: II. mezinárodní vědecká konference školského managementu: 13. června 2013* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2013 [cit. 2014-03-24]. Dostupné na WWW: <http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornik_2013_Final.pdf>. ISBN 978-80-7290-696-8.

WIBORG, S. Neo-liberalism and universal state education: the cases of Denmark, Norway and Sweden 1980-2011. *Comparative Education*. [online]. 2013, roč. 49, č. 4. s. 407-423 [cit. 2013-11-30]. Dostupné na WWW: <<http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2012.700436>>. ISSN 1801-5948.

WOJCIECHOWSKA, M.; RESSLER, M. Řízení rozvoje odborných kompetencí pracovníků knihoven v Polsku. *Knihovna plus*. [online]. 2012, č. 1 [cit. 2014-04-27]. Dostupné na WWW: <<http://knihovna.nkp.cz/knihovnaplus121/wojciech.htm>>. ISSN 1801-5948.

National standards for Headteachers 2004 [online]. Department for Education and Skills, 2004 [cit 2012-01-14]. Dostupné na WWW: <<http://www.teachernet.gov.uk/publications>>.

SEZNAM PŘÍLOH

Seznam tabulek

- 1** Porovnání podmínek přijetí a kritérií pro výběr uchazečů na funkci ředitele školy ve vybraných evropských zemích
- 2** Porovnání kvalifikačních požadavků pro výkon funkce ředitele školy ve školním roce 2011/2012
- 3** Porovnání oficiálně vyžadované pedagogické praxe delší než šest let v roce 2006/2007 a 2011/2012 ve vybraných evropských zemích
- 4** Přehled speciální povinné přípravy pro řízení organizace před nástupem do funkce ředitele školy podle vyžadovaného rozsahu přípravy v roce 2006/2007 a roce 2011/2012
- 5** Příprava a vzdělávání ředitelů škol
- 6** Porovnání vývoje povinné speciální přípravy budoucích ředitelů škol před nástupem do funkce v evropských zemích.

Seznam zkratk

ČR Česká republika

EK Evropská komise

EU Evropská unie Eurydice Network on education systems and policies in Europe

ICT Information and communication technology – Informační a komunikační technologie

IEA International Association for the Evaluation of Education Achievement

ISCED International Standard Classification of Education - mezinárodní klasifikace vzdělávání

OECD Organization for Economic Co-operation and Development – Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj

PISA Programme for International Student Assessment

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

EURYDICE Evropská informační síť ve vzdělávání Eurydice Network on education systems and policies in Europe

CESE Comparative Education Society in Europe

CIES Comparative and International Education Society

WCCES World Council of Comparative Education Societies - Světové asociace

srovnávací pedagogiky

TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study

VB Velká Británie

MBA (*Master of Business Administration*)

Seznam pojmů

Ve výzkumné části práce vycházíme z Vašutové (2011)

Řídící pracovníky ve školství pro potřeby diplomové práce zúžíme na ředitele škol

V mnoha zemích jsou pro ředitele školy využívána různá pojmenování, uváděné příklady viz.(Ředitelé, 1997).

Základní činnost manažerů budeme nazývat funkce (pod tímto pojmem chápeme zároveň význam role (Veber a kol. 2009 s. 17)

Vycházíme z popisu profesní dráhy ředitele školy a jejich fází podle (Bareše, 2012). Zabýváme se fází před nástupem do funkce - fází 1.

Povinná speciální příprava pro řízení organizace před vstupem do funkce ředitele školy speciální odborná příprava uchazečů o funkci ředitele školy, která v různých zemích Evropy může mít rozdílnou náplň